

Las prácticas de enseñanza en las asignaturas del Área “Ámbitos del trabajo del psicólogo”. El uso de los casos clínicos como acercamiento a las prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicología de la UNMdP. Segundo Cuatrimestre 2016

Lic. María Manuela Otegui Banno  
DNI 30025531

TRABAJO PROFESIONAL PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA  
FACULTAD DE HUMANIDADES - UNMdP  
Directora: Aída Emilia Garmendia  
Co-directora: Mariela Verónica Senger  
2024

## Resumen

En esta investigación se han estudiado las estrategias didácticas implementadas en clases de las asignaturas Psicología Clínica, Psicología Educacional, Psicología Jurídica y Psicología Laboral, que incluyen el trabajo con Casos.

Estas asignaturas conforman el último tramo del Plan de Estudios de la licenciatura en psicología de la UNMDP y abordan los ámbitos de trabajo del futuro profesional psicólogo.

Se ha realizado el relevamiento de la inclusión de Casos en las propuestas en cada uno de los PTD -Planes de Trabajo del Equipo Docente- para la cohorte 2016/2017, que da cuenta de las decisiones didácticas previas tomadas en cada cátedra.

Asimismo, se ha realizado un análisis de los PTD vigentes en la cohorte 2023/ 2024 a fin de indagar si existieron modificaciones relevantes desde el año 2016 en lo que respecta al uso de casos, a la inclusión de nuevas tecnologías de la virtualidad y la perspectiva de género.

La indagación incluyó la observación de una clase del período 2016/2017 de cada asignatura, que incluía este recurso didáctico. También fue tomada como relevante la versión narrativa de cada caso utilizado en las clases observadas.

Con toda esta información se ha realizado un análisis cualitativo: ordenamiento de la información y organización de los datos, con el fin de describir las situaciones estudiadas y compararlas entre ellas.

A partir de un proceso de selección, categorización, comparación y abstracción, se propone una lectura posible y una interpretación del fenómeno estudiado.

Cada una de las cuatro propuestas de trabajo con Casos observadas en el período 2016/2017 muestran una apropiación singular del recurso y son disímiles entre ellas. En común encontramos indicación de trabajo en pequeños grupos en el espacio del aula, sin embargo, las características de los casos elegidos, las consignas planteadas, las articulaciones con material teórico de referencia y las decisiones al momento de dar cuenta de lo trabajado, varían sustancialmente.

El análisis de los PTD 2016/2017 mostró una casi nula inclusión de TIC y referencias a perspectiva de género. Al compararse con los PTD 2023/2024 surge que las nuevas tecnologías de la información sólo tienen un lugar tangencial y accesorio en las planificaciones. La

perspectiva de género atraviesa cada plan de trabajo de manera diferente, ya sea como contenido específico de una unidad temática o como sustitución del masculino genérico en su escritura.<sup>1</sup>

**Palabras Claves:**

Enseñanza universitaria - Estrategia de enseñanza - Prácticas profesionalizantes - Caso clínico

---

<sup>1</sup> La elección del masculino genérico en el presente texto se fundamenta en la necesidad de mantener la fluidez y coherencia del discurso académico. Sin embargo, es importante señalar que esta decisión no implica la exclusión ni la invisibilización de las identidades femeninas, no binarias u otras manifestaciones de género. La intención primordial es garantizar la comprensión y accesibilidad del contenido sin menoscabar la diversidad y la inclusión en el ámbito discursivo.

## **Introducción**

La temática elegida para este trabajo resulta de interés a partir de la experiencia propia como estudiante y luego como docente de la Licenciatura en Psicología de la UNMdP.

Las prácticas pre profesionales disponibles en la carrera fueron siempre muchas menos de las que a estudiantes y docentes nos gustaría tener. Entonces, y principalmente en las últimas materias del plan de estudios, los Casos surgen como recurso posible. Se utilizan casos diversos y de las maneras más variadas: Clásicos, contemporáneos, de autores reconocidos, del propio docente, con consignas disímiles, de resolución individual o grupal, por escrito, de forma oral e incluso dramatizado.

Siendo mi desempeño docente justamente en una asignatura del área “Ámbitos de trabajo del Psicólogo” (último año del plan de estudios), me dispuse a estudiar el uso concreto que se estaba realizando de los Casos en las materias del área. Como objetivos se plantean:

### **Objetivo General:**

Comprender los modos en que el uso de los casos clínicos en la enseñanza en las asignaturas del Área “Ámbitos de trabajo del Psicólogo” posibilitan una construcción metodológica de acercamiento a las prácticas profesionales en la Licenciatura en Psicología de la UNMdP

### **Objetivos Particulares**

- 1) Identificar las decisiones didácticas de los docentes de las Asignaturas Psicología Clínica, Psicología Jurídica, Psicología Educacional, y Psicología Laboral que incluyen casos en sus planes de trabajo docente.
- 2) Conocer los modos particulares de construcción metodológica de los casos clínicos en cada clase observada.
- 3) Reconocer usos coincidentes y divergentes de los casos clínicos en las clases registradas.
- 4) Reconstruir sentidos que para los docentes tiene el análisis de casos como modo de acercamiento a las prácticas profesionales
- 5) Construir categorías que aporten claves de intervención para las prácticas de enseñanza situada con uso de casos clínicos

Este trabajo tiene la particularidad de haberse desarrollado a lo largo de 10 años. En los primeros dos años, entre 2014 y 2016, se realizó el proyecto y el plan de trabajo y en el año 2016 se realizaron las observaciones de clases que luego fueron material de análisis.

Desde el año 2014 a la fecha, es imposible desconocer que ha habido cambios tanto a nivel de contexto sociopolítico nacional, cambios generados por el atravesamiento de la pandemia por COVID 19, como cambios al interior de la Universidad, de las Facultades y al interior de las cátedras.

Es significativo notar que en estos 10 años ha habido un cambio sustancial en la sociedad, impulsado por el movimiento feminista y la implementación de legislación con perspectiva de género. Estos cambios han influido en la manera en que se abordan las cuestiones de género en la docencia universitaria.

Otra cuestión relevante es la incorporación acelerada de la tecnología y la virtualidad en la enseñanza universitaria, especialmente a raíz de la educación remota de emergencia a partir de la crisis sanitaria del año 2020.

Por lo tanto, se decidió sumar a la propuesta original de este trabajo la comparación de lo analizado en los PTD y las clases del año 2016, con las propuestas actuales de las cátedras seleccionadas.

Esta es una investigación exploratoria de enfoque cualitativo que intenta describir e interpretar cómo el uso de los casos clínicos en la enseñanza en las asignaturas del Área “Ámbitos de trabajo del Psicólogo” resulta una construcción metodológica de acercamiento a las prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicología de la UNMdP, a partir de datos de carácter discursivo, en una lógica cualitativa.

Se realizó una pormenorizada revisión bibliográfica sobre el tema, y se analizaron los PTD del año 2016 de las asignaturas elegidas. Se observaron cuatro clases (una por asignatura), en las cuales se incluyera una propuesta con Casos. Las clases fueron grabadas y desgrabadas, se registraron emergentes, y se anexó la versión narrativa de los casos trabajados.

De la integración de estos datos surgieron las categorías de análisis con las cuales se interpretaron los resultados obtenidos.

Se compararon los resultados obtenidos con los PTD vigentes actualmente, con el fin de observar si se introdujeron modificaciones relevantes en cuanto al uso de los casos, y

particularmente si la perspectiva de género y la inclusión de tecnologías de la virtualidad encuentran un lugar en las planificaciones actuales.

Se pudo observar la variedad de propuestas con Casos que incluyen las planificaciones de las distintas asignaturas y en dos períodos de tiempo significativamente diferentes. Asimismo, se pudieron diferenciar las características de los casos elegidos, las consignas de trabajo y las dinámicas áulicas de cuatro clases concretas.

Del análisis comparativo con las planificaciones docentes actuales han surgido decisiones disímiles en cuanto a la inclusión de las nuevas tecnologías que en su amplia mayoría son escasas. Asimismo, la perspectiva de género ha impactado de forma diferente en cada asignatura dando cuenta de la postura de cada Profesor al momento de proponer su plan de trabajo docente.

## Marco Conceptual

En la realización de este estudio, se considera que el aprendizaje es siempre situado. Todo proceso cognoscitivo ocurre a través de prácticas sociales ubicadas en un contexto social y simbólico. La cognición se realiza en actividades desarrolladas en contextos con otras personas y con mediaciones culturales compartidas colectivamente. (Sagástegui 2004). El conocimiento está situado, siendo en parte un producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la cual se desarrolla y se utiliza (Brown 1989).

También se considera que el aprendizaje de prácticas profesionales reclama el ejercicio de la reflexión. El conocimiento profesional se construye, así como en cada caso las acciones tendientes a resolver los problemas singulares que plantea la profesión. Para esto, es de fundamental importancia la reflexión sobre las prácticas y el conocimiento que se genera a partir de esta reflexión.

Se entiende que en la formación para prácticas profesionales siempre serán ejes presentes la tensión entre la formación teórica y la formación práctica, y la tensión entre la formación para la reflexión y la formación para la acción.

Desde el campo de la didáctica, autores como Anijovich, Perrenoud y Sanjurjo, aportan elementos para entender las características que habría de tener una formación que tienda a la profesionalización.

Sanjurjo y colaboradores (2009) estudiaron ampliamente las prácticas profesionalizantes en futuros docentes. Entiendo que muchas de sus consideraciones pueden utilizarse aquí para entender la formación profesional de los psicólogos y pensar en situaciones que, si bien no son prácticas de campo, permitan incidir en su preparación para el futuro ejercicio de la psicología.

Señalan la importancia de la formación en las prácticas reflexivas durante todo el proceso de formación y del aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilite un ejercicio permanente de compromiso, de revisión y de apertura.

Anijovich, R.; Capelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2008), también abordando la formación profesional de los docentes, ubican un enfoque clínico centrado en el pensamiento y la afectividad del estudiante y futuro profesional, con modalidades orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones. Se considera que la clave para la

construcción del conocimiento profesional está en la vinculación entre la teoría y la práctica, entre el tiempo de formación y el trabajo, entre el individuo, la institución y los contextos.

Permitiéndome pasar del campo de la formación docente que estudiaron las autoras al de la formación del profesional psicólogo, se podría decir que ante las situaciones complejas que plantea el ejercicio del rol profesional sería necesario que el psicólogo reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular.

Perrenoud (1994) explica que, en la formación profesional, una última trasposición vendría dada a partir de prácticas que pongan en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un hábitus, unas actitudes, un “saber-ser”.

*“...Nuestras acciones dependen, a fin de cuentas de que se pueda apelar, con Piaget, a nuestros esquemas, y con Bourdieu, a nuestros hábitus, como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, como “gramática generadora” de nuestras prácticas [...] No se puede, en formación profesional, satisfacerse con dispensar saberes, aún si éstos comprometen también saberes procedimentales, y dejar de lado los saberes “prácticos” (Perrenoud, 1994, p.7 ).*

Este mismo autor se pregunta cómo se forma el hábitus profesional de los ingenieros, de los empresarios y de los médicos. Y se responde: “Por el trabajo práctico, la simulación, la práctica clínica” (Perrenoud, 1994, p.9 ). La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren.

Los modelos de enseñanza pueden agruparse en cuatro familias: Modelos Sociales, de Procesamiento de la Información, Personales y Conductuales. (Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. 2002). Estas familias agrupan estrategias y prácticas docentes y comparten principios y teorías subyacentes, concepciones sobre los seres humanos y sobre la manera en que estos aprenden.

Esta investigación tomará la utilización de casos como recurso tendiente a la profesionalización de los futuros psicólogos, y este se ubicaría dentro de la familia de los Modelos Sociales. Los modelos de enseñanza sociales hacen hincapié en nuestra naturaleza social, en la interacción social para mejorar el aprendizaje académico. Consideran que esto resulta estimulante desde el punto de vista social e intelectual. Retoman la antigua idea del



trabajo en grupos a fin de aprender el contenido académico y de preparar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos y llevar una vida social satisfactoria. Incluye la cooperación entre pares en el aprendizaje, el juego de roles y la indagación jurisprudencial. Esta última introduce el método de estudio de casos para el estudio de políticas sociales. (Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. 2002)

Los casos encuentran distintos lugares según los autores consultados. Algunos plantean que enseñar con casos es un método de enseñanza, otros que el trabajo con casos se organiza en dispositivos, otros lo plantean en términos de estrategias de enseñanza o modalidad de abordaje, otros como técnica didáctica.

En este punto se retoma el debate expuesto por Edelstein (1996), y por oposición a la universalidad del método, a las posturas instrumentales y tecnicistas, se adopta la categoría de *construcción metodológica*. Las construcciones metodológicas toman forma con las decisiones que toma el docente para construir su propuesta de trabajo, en cada situación, para cada grupo de alumnos.

Esta categoría incorpora la imbricación de las opciones metodológicas con las adscripciones teóricas, la problemática de los sujetos que aprenden y al docente como sujeto protagonista de la escena.

*“Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein 1996, p.85).*

Para Litwin (1997) “Las estrategias que el docente selecciona son una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender” (Litwin, 1997, p.65).

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) definen las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Estas construcciones metodológicas, al tomar cuerpo en las aulas universitarias de esta facultad tomarán además las marcas propias de la Institución. Comprender esto es importante para entender las diferentes políticas de enseñanza adoptadas.

Cada clase, cada intervención, cada decisión docente se entenderá funcionando a modo de un dispositivo específico. Si bien un dispositivo “puede incluir espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (Sanjurjo, 2009, p.23), también necesariamente reproducen determinadas lógicas de poder y de posibilidad. Cada dispositivo resulta reproductor de la lógica que lo engendra e invisibiliza otras posibilidades que le escapan. Los dispositivos como artificios complejos, resultan reveladores de significados, analizadores, organizadores técnicos y provocadores de transformaciones, previstas o no. El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo.

Ubicar el dispositivo de enseñanza en sus coordenadas sociohistóricas es necesario para entender las vigencias y posibilidades de las formas de enseñanza y para re evaluar los instrumentos clásicos y las propuestas novedosas (Feldman, 2010).

Siguiendo a este autor, se podría decir que las aulas universitarias están *escolarizadas*. El proceso de escolarización es aquel que crea y a la vez ordena y organiza un sistema técnico para educar en gran escala. Así, se encuentran aulas universitarias divididas en salones compartimentados, con enseñanza simultánea a grupos relativamente homogéneos de alumnos que siguen un curso progresivo y graduado, con planes determinados para su formación, y distribución diferenciada de contenidos en un orden y secuencia.

Feldman (2010) retoma los planteos de Hamilton (1996) quien explica que el aula moderna, tomó la gradualidad, secuencialidad, estandarización, y especialización (características del modelo de producción industrial) y las materializó en las prácticas educativas.

Teniendo presente esto, coincido con que un criterio al que debería ajustarse un dispositivo didáctico es su potencialidad de diálogo con las capacidades de las escuelas para utilizarlo. (Feldman, 2010)

Hecha la disquisición precedente, cabe aclarar que, a los fines de respetar las decisiones terminológicas de los autores e investigadores consultados para este estudio, se mantendrá en cada caso el término original.

En la década de los 90 la didáctica era definida como una disciplina en búsqueda de su identidad, con múltiples deudas a los campos disciplinares más diversos. Entre estos campos, la psicología y principalmente las teorías del aprendizaje protagonizaron un solapamiento en el cual los modos de aprendizaje definidos por el conductismo y el cognitivismo hacían decantar casi sin mediación alguna, las prácticas de enseñanza que les correspondían. (Camillioni, 1996).

Considero que el alumno, el estudiante universitario, el futuro colega, sobrepasa con creces un aparato cognitivo. Esta concepción del sujeto del aprendizaje, que incluye motivaciones individuales, personalidad, conflictos, y aspiraciones, no hace surgir de ningún modo prescripciones didácticas unívocas. Al contrario, da lugar a la pregunta a la didáctica, a la pregunta acerca de las prácticas de enseñanza que permitan promover el aprendizaje de estos sujetos, que, en determinada ocasión, acuden a una institución educativa en busca de saber.

### **La experiencia de la Facultad de Psicología: Prácticas y Formación del Psicólogo**

Partiendo de esta concepción, a los fines de este trabajo, se pondrá la atención en el tramo de formación de la licenciatura en psicología de la UNMdP conocida como ámbitos de trabajo del psicólogo. Este tramo, ubicado al final del programa analítico de la carrera, pretende abarcar las posibles áreas de desempeño profesional de los egresados, respondiendo al objetivo de garantizar la promoción de un psicólogo con un nivel de capacitación que le posibilite un desempeño adecuado en los diferentes campos ocupacionales en que puede ejercer su profesión. (OCS N° 553 /09)

Recurriendo al aspecto estructural formal del currículum (de Alba, 1998) entiendo que el programa de estudios de la carrera, las incumbencias del título habilitante, y los planes de trabajo docente de cada asignatura dan un marco regulador que colaborará luego a entender el desarrollo procesal – práctico en las clases estudiadas entendidas como el devenir concreto del currículum.

En el perfil profesional del egresado, se plantea como propósito de formación, lograr “una visión totalizadora de la realidad que le permita reconocer a la misma, como una unidad pasible de ser abordada desde diferentes planos de análisis, así como apertura a nuevas prácticas socio-intelectuales que habilitan para interactuar en grupos interdisciplinarios, a partir del conocimiento exhaustivo del campo de su disciplina [...] y [...] El dominio y producción de técnicas y procedimientos para el desarrollo de una práctica eficaz en situaciones reales o simuladas que garanticen un nivel de idoneidad, en cada uno de los aspectos que configuran su

perfil científico, profesional y social [...] y [...] La formación de un pensamiento científico que posibilite una visión problematizadora tanto de la realidad como de las formulaciones científicas existentes” (Anexo 1 OCS N° 553 /09, p.3 ).

Asimismo, al área de ámbitos de trabajo del psicólogo, le cabe el objetivo general de proveer al alumno una capacitación que le permita desempeñarse en los distintos campos de la psicología profesional.

El desempeño profesional de los psicólogos incluirá (entre otras incumbencias) estudiar el hecho psicológico en las distintas etapas evolutivas del sujeto, abarcando los aspectos normales y anormales (Ministerio de Educación y Justicia, 1985). Además, prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario. También realiza indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Delimitadas así las prácticas que se incluyen dentro del desempeño propio de los Psicólogos y desde la perspectiva adoptada del aprendizaje situado, entiendo que las prácticas de campo resultan un espacio óptimo para la formación profesional. Sin embargo, la realidad institucional y local es que es muy dificultoso que cada estudiante logre efectivamente realizar las prácticas de campo que serían necesarias. Dicho esto, el desafío está en crear situaciones de aprendizaje en el espacio institucional de la Facultad, tratar el aula como un contexto social por derecho propio y promover situaciones que impliquen la formulación colectiva de problemas auténticos, el planteo de dilemas y la toma de decisión sobre las posibles formas de resolución.

En el campo de la psicología la profesionalización de la disciplina es un tema que ha recorrido tanto los circuitos académicos como los propiamente profesionales. En el colectivo profesional hay acuerdo en que, tal como lo resume Perrenoud, en la experticia de los profesionales, hay un cierto número de saberes que no tienen estatus científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad. Transmitir esto a los colegas jóvenes es un desafío que han tomado muchos maestros que, por fuera de los circuitos universitarios, toman a cargo la formación de los psicólogos recientemente recibidos y que van en búsqueda de un modo de hacer, de una experiencia, de un hábitus que de la universidad no se han llevado.

David Nasio, un reconocido psicoanalista interesado en la trasmisión del psicoanálisis, le ha asignado en este contexto tres funciones al Caso: funciones didáctica, metafórica y heurística. Considera que el carácter escénico y figurativo es lo que le confiere al estudio de caso un indiscutible poder de sugestión y de enseñanza. Para él, lo que distingue el relato de un caso de otros escritos didácticos es que transmite la teoría dirigiéndose a la imaginación y a la emoción del lector.

*“En suma, el valor didáctico de un caso estriba en el poder irresistible que tiene una historia clínica de atrapar al ser imaginario del lector y de llevarlo sutilmente, casi sin que éste lo advierta, a descubrir un concepto y a elaborar otros...” (Nasio, 2001, p.11).*

Entonces, es la idea que motiva este estudio que, con la profesionalización en el horizonte, pensando en prácticas que promuevan la reflexión, y que apunten a la formación de un hábitus profesional, y rescatando una tradición de la propia de psicología como profesión; resultaría sumamente interesante la inclusión de casos en las propuestas de enseñanza de las aulas universitarias.

### **Los Casos como respuesta**

La inclusión de Casos en las prácticas de enseñanza constituye un capítulo abordado por varios autores del área, aunque de manera muy diversa.

Nérici (1980) incluye en su capítulo sobre métodos y técnicas de la enseñanza la denominada Técnica de Casos. Enfatiza el carácter real que ha de tener un caso, aclara que es una técnica que puede emplearse en Psicología y entre sus objetivos se incluye aplicar conocimientos de la disciplina a situaciones reales, dar sentido de realidad a la disciplina y llevar a la vivencia de hechos que pueden encontrarse en el ejercicio de una profesión.

Litwin (1997) plantea que, en su investigación sobre configuraciones didácticas en educación universitaria, hallaron en el campo de la psicología clases polémicas, atractivas y que generaban profundas reflexiones, estructuradas a través de casos paradigmáticos. Reconoce que las configuraciones estructuradas a partir de casos favorecen más que otras la participación de los alumnos.

Para Stake (1998), los casos más interesantes en educación son las personas y los programas; y la enseñanza de la psicología puede hacer muy buen uso de este tipo de casos. En la situación, muy frecuente por cierto, en la cual el docente es psicólogo y también ejerce su

profesión por fuera de la docencia, el uso de casos, le facilita al mismo tiempo que enseña un determinado contenido, generar propuestas que se refieran a problemas y prácticas propios de su campo profesional.

Wassermann (1999), desarrolla extensamente el estudio de casos como un método de enseñanza que como característica obvia incluye el empleo de casos como una herramienta educativa. El método incluye el estudio de un caso y un listado de preguntas críticas que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Otra característica es el trabajo en pequeños grupos seguido por un interrogatorio en modo plenario, en el cual el maestro conduce la discusión para ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo. También plantea la posibilidad de aprovechar el interés de los alumnos proponiendo actividades de seguimiento posteriores a la clase .

Esta autora considera que, al utilizar casos como herramientas educativas, estos deben cumplir ciertos criterios, tales como ser concordantes con los temas del currículo, ser un relato de buena calidad y legible por los alumnos, movilizar sentimientos intensos y acentuar el dilema. Todo buen caso genera la necesidad de saber más, pero un relato bien escrito tiene más posibilidades de despertar y retener el interés de los alumnos. Para ella, un buen caso no presenta al final una solución satisfactoria, sino algunos interrogantes molestos y fomenta el debate abierto requiriendo la reflexión de los alumnos: “Bien podría ser el dilema lo que alerta a los alumnos sobre la complejidad de los problemas y los aparta de la respuesta única y simplista que domina gran parte de las discusiones en el aula. Si los casos generan la necesidad de saber, es el dilema con que concluye el caso lo que, como un imán, atrae a los alumnos hacia el interesado examen de los problemas” (Wassermann, 1999, p.57)

Cassany (2003) reseña su experiencia utilizando el método del estudio de casos en la enseñanza del español para fines específicos en organizaciones laborales. Este autor propone la simulación de un contexto laboral cercano, verosímil para el aprendiz, y la presentación de un problema cuya solución exige componer un escrito correspondiente al género discursivo objeto de enseñanza.

Litwin (2008) plantea que el tratamiento de casos resulta eficaz para favorecer la comprensión. Para esta autora el caso es una herramienta o instrumento para la enseñanza de un tema. Encierra dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución, inscribe o plantea verdaderos problemas. “No se trata de una estrategia para resolverlos sino de la elección

de una estrategia que da sentido a un interrogante genuino permitiendo abordar los temas en toda su complejidad” (Litwin, 2008, p.95). La estrategia consistiría en escribir o seleccionar un caso conectado con el currículum, redactar preguntas orientadoras del análisis y la discusión y seleccionar materiales que permitan profundizar el análisis. La resolución de las preguntas podría darse de manera individual o en grupos.

Steiman, J. (2008) en su recorrido por diversos recursos didácticos (como materiales de apoyo a la enseñanza) incluye los casos. Los casos facilitarían el estudio de una problemática y en lo posible serían narrativas en referencia a problemas de la vida real. También el análisis del caso es guiado por preguntas orientadas a favorecer la actividad comprensiva. Por último, habría un trabajo de tipo analítico en el que se aplican saberes y procedimientos y que ocasionalmente, podría requerir de una nueva búsqueda de información. La referencia para este autor es el trabajo de Wassermann de 1999.

Sanjurjo, L. (2009) considerando diversos dispositivos, incluye al estudio de casos entre aquellos que pueden resultar valiosos “...siempre y cuando se lleve a cabo una tarea de análisis y acompañamiento que supere la simple catarsis o los análisis salvajes y superficiales” (Sanjurjo, 2009, p.23).

España, A. (2009), aborda los ateneos como dispositivos de formación y sociabilización de prácticas. Entre los tipos de actividades que se pueden desarrollar en los ateneos incluye actividades de análisis de caso. Esta actividad la describe de acuerdo a lo establecido por Wassermann (1999) sin modificaciones sustanciales.

La utilización de casos en educación superior incluyendo nuevas tecnologías de la información ha sido investigada por diversos autores, y toma marcada relevancia a partir del impacto de la virtualización en la educación remota de emergencia post pandemia y la aceleración de la inclusión de nuevas tecnologías digitales en la planificación académica y didáctica.

García (2017) citado por Padrón et al. (2020) define la educación a distancia en el nivel de postgrado “como diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes, quienes ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal, se trata de una educación que se sustenta en un enfoque renovador, lo cual exige la innovación de tratamientos pedagógicos modernos para favorecer el estudio

autónomo e independiente, y la autogestión formativa en la construcción del conocimiento, mediados por el uso de las TIC (Padrón et al.,2020, p.3).

Alvarez et al. (2018) plantean que “la era digital ha permitido la introducción de diversas herramientas tecnológicas en el ámbito educativo, lo que crea nuevos soportes (simulaciones en línea, ejercicios interactivos, videos, audios, etcétera), que posibilitan la interacción en línea con los estudiantes. Este tipo de tecnologías tiene características que le resultan atractivas al estudiante de hoy, por ejemplo: las utilizan en todas sus variedades y contextos, están familiarizados, les gusta pertenecer a ciertos grupos por el sentido de pertenencia que les confiere, la participación es transversal y no se crean discriminaciones de tipo cognitivas, existe menos vergüenza al momento de plantear sus dudas, entre otras” (Alvarez et al.,2018, p.5).

Flores Hernández y Valeros Valverde (2010) notan que la aplicación de la tecnología digital al método de estudio de casos aporta varias ventajas en términos de interactividad e interconexión, así como la creación de contenidos atractivos. Es una estrategia establecida en numerosos programas educativos y un recurso educativo con un alto grado de flexibilidad.

La implementación de tecnologías de información y comunicación posibilita modalidades educativas como el blended learning (aprendizaje que combina la enseñanza en remoto y la presencial con el objetivo de alcanzar un aprendizaje más eficiente) y la educación en entornos virtuales. “En dichos entornos, deben desarrollarse ambientes de aprendizaje, entendidos como espacios en los cuales se generan las condiciones simbólicas que permiten la construcción del aprendizaje significativo, donde los estudiantes y profesores establecen relaciones armónicas y propositivas con fines educativos a partir de contenidos dados” (Flores Hernández y Valeros Valverde, 2010, p.6)

Para estos autores, existen diferentes elementos que componen el ambiente virtual de aprendizaje. Estos son, entre otros: “el sistema de administración de contenidos y usuarios, el diseño instruccional que se ha concebido para poner en común los contenidos y el formato de la tutoría para guiar a los estudiantes en el camino del aprendizaje [...] Asimismo, se caracterizan por utilizar recursos electrónicos, vinculados a internet; la comunicación se puede dar en tiempo real o sincrónica o en tiempos diferidos, es decir asincrónica (Flores Hernández y Valeros Valverde, 2010, p.6).

Coll, Mauri y Onrubia (2008), citado por Flores Hernández y Valeros Valverde (2010) plantean que incorporar las TIC a estrategias de enseñanza como el estudio de caso, permite



aprovechar todas sus potencialidades como pueden ser “facilitar la elaboración por parte del alumno de un conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo; para diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; para mejorar los procesos de seguimiento y evaluación formativa; para favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento; y para promover formas particulares de regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, individualmente y en grupo” (Flores Hernández y Valeros Valverde, 2010, p.6).

Padrón et al., (2020) realizaron una investigación sobre el método de estudio de casos con modalidad virtual en estudiantes de postgrado en ciencias de la salud. Para ellos, esta modalidad promueve el aprendizaje activo y resaltan que los casos clínicos utilizados “incluían dificultades que no tenían una única solución para favorecer la comprensión de problemas divergentes y la adopción de soluciones mediante la reflexión” (Padrón et al.,2020, p.2). Informan que la satisfacción de estudiantes y profesores con el uso del estudio de caso virtual fue alta.

“El desarrollo de Internet, de las tecnologías móviles y particularmente de herramientas muy eficientes para la comunicación, interacción y gestión de los contenidos, posibilita el aprendizaje colaborativo en red y sirven de soporte a los procesos docentes. Esto conlleva estrategias educativas que incluyan los nuevos contextos espacio - temporales. [...] Las herramientas de la información y las comunicaciones adquieren una especial importancia para facilitar y garantizar la calidad y pertinencia de la enseñanza” (Padrón et al.,2020, p.3).

Estos autores indican que el método de estudio de caso clínico “promueve la formación integral, condicionalmente permite la participación del estudiante para que construya su aprendizaje, lo cual origina el desarrollo de competencias para actuar en situaciones reales. Se sustenta el estudio de caso, dentro de la metodología científica educacional, como un método que a su vez, se compone de un sistema de métodos que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el propósito de llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado” (Padrón et al.,2020, pp.3-4).

Alvarez et al. (2018) realizaron una investigación sobre la resolución de un caso clínico mediante foro virtual por Facebook y concluyeron que dicha modalidad mejoró la transferencia de aprendizajes en todos los estudiantes quienes reconocieron que resultó un aprendizaje significativo para su futuro desempeño profesional.

Desde todas las conceptualizaciones y reflexiones que proporciona el marco teórico presentado, se ha considerado que este recurso podría ser útil para la transmisión de conocimientos y habilidades propias del ejercicio de la profesión del psicólogo. También que puede facilitar la transmisión de las implicancias del posicionamiento ético profesional implicado en las lecturas y decisiones frente a un caso. Se entiende asimismo que será en las construcciones metodológicas y decisiones didácticas de cada docente donde el recurso tomará un matiz particular, por lo cual se propuso el estudio de cuatro clases concretas.

### Marco Metodológico

Esta es una investigación exploratoria de enfoque cualitativo que intenta describir e interpretar cómo el uso de los casos clínicos en la enseñanza en las asignaturas del Área “Ámbitos de trabajo del Psicólogo” resulta una construcción metodológica de acercamiento a las prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicología de la UNMdP, a partir de datos de carácter discursivo, en una lógica cualitativa.

Se elige una lógica cualitativa para tratar de comprender una realidad tal y como se presenta.

Recurriendo al aspecto estructural formal del currículo (de Alba 1998) se entiende que el programa de estudios de la carrera, las incumbencias del título habilitante, y los Planes de trabajo docente de cada asignatura dan un marco regulador que colaborará luego a entender el desarrollo procesual – práctico en las clases estudiadas entendidas como el devenir concreto del currículo.

En una primera etapa se realizó una pormenorizada revisión bibliográfica sobre el tema, se analizaron los PTD y se preparó el ingreso al campo. Se seleccionaron las clases a observar (una por asignatura) y se solicitaron las autorizaciones pertinentes. El fin fue poder observar asignaturas que son de la misma área y comparten objetivos comunes, pero a la vez tienen diferencias de contenido y de línea teórica. Es una muestra no probabilística de tipo decisional.

En una segunda etapa se realizaron las observaciones de clases durante los ciclos lectivos 2016 y 2017 y la toma de notas de campo. Se observó lo ocurrido en ellas, recogiendo los datos que permitieran establecer descripciones lo más completas posibles.

Las Clases observadas fueron las siguientes:

- Psicología Laboral, clase de trabajos prácticos del 17 de mayo de 2017 (Programa 2016/2017)
- Psicología. Clínica, clase de trabajos prácticos del 9 de septiembre de 2016. (Programa 2016/ 2017)
- Psicología Jurídica Miércoles 05 de octubre de 2016 (Programa 2016/ 2017)
- Psicología. Educativa Martes 20 de septiembre de 2016 (Programa 2016/ 2017)

Cabe aclarar que estas cuatro asignaturas son anuales e inician en agosto, por lo tanto, cada programa abarca el segundo cuatrimestre de un año calendario y el primer cuatrimestre del siguiente año calendario. Por lo tanto, al seleccionar la clase para su observación, en la

asignatura Psicología Laboral, se optó por una clase de mayo de 2017, ya que la planificación de dicha asignatura propone el uso de casos en las clases de ese tramo de cursada.

Se tuvo presente a modo de Pre Categorías: el ambiente de trabajo, el desarrollo de la tarea, las intervenciones de los docentes y los alumnos, las reacciones de los sujetos y las formas de sus intercambios.

Las clases fueron grabadas y se realizaron las correspondientes desgravaciones y organización de los datos. También se anexó la versión narrativa de los casos trabajados. El fin era reunir información relevante sobre los modos particulares de la inclusión de casos. Siendo una investigación prioritariamente observacional, se abordaron los hechos en su contexto natural, registrando la información que cada clase ofrece.

En una tercera etapa fueron analizados los datos, integrando las lecturas de los PTD, las observaciones de clases y los casos utilizados. De esta integración surgieron las categorías de análisis con las cuales se interpretaron los resultados obtenidos. Estos resultados fueron luego puestos en comparación con las planificaciones docentes actuales de cada asignatura para alcanzar las conclusiones.

### **Actividades y Técnicas Utilizadas**

Entre las actividades y técnicas de investigación de esta investigación se incluyó, en una primera etapa la construcción de un corpus para el análisis de contenido con los Planes de trabajo Docente de cada asignatura vigentes al momento de las observaciones realizadas, que permitió elegir aquellas clases que cumplieran con el requisito de utilizar un caso y que cuenten con la autorización del docente y de la cátedra en cuestión.

Las clases seleccionadas para ser observadas fueron aquellas, de las asignaturas de Ámbitos de trabajo del Psicólogo, en las cuales estuviera planificado la utilización de un Caso (porque es esta la metodología de interés en este estudio). Del estudio de los PTED, también se pudo extraer como dato relevante, aquello que a modo prescriptivo indica y/o fundamenta la inclusión de casos en las clases seleccionadas.

Luego se concretó la observación descriptiva no participante. La función primordial fue la observación y registro de los fenómenos que se sucedieron en cada clase. Fue una observación flexible que abarcó desde los aspectos más generales de la situación áulica hasta focalizar en los aspectos particulares del trabajo con casos.

La observación descriptiva como técnica de investigación permitió reconstruir la realidad observada en sus detalles significativos; detalles que adquieren sentido al integrarlos en la situación total. Fue una observación no participante, pero con el fin de no vulnerar la privacidad de las personas involucradas en cada clase, se aclararon los objetivos de la observación, así como el anonimato y la confidencialidad de la información.

Se realizó un registro mediante grabación de audio y posterior transcripción. Al mismo tiempo se tomaron notas de campo en forma de narraciones de aquello que fue visto y oído en el escenario observado.

La información recabada en los planes de trabajo docente, las transcripciones de las clases, las notas de campo, y los casos en sí mismos, se sometieron a un análisis cualitativo. Se ordenó la información y se organizaron los datos con el fin de describir las situaciones estudiadas y compararlas entre ellas. A partir de un proceso de selección, categorización, comparación y abstracción, se propone una lectura posible y una interpretación del fenómeno estudiado.

Luego se analizaron los PTD actuales para explorar cambios y continuidades respecto al uso de casos, la inclusión de la perspectiva de género y de las tecnologías de la virtualidad en los últimos 8 años.

## Marco Contextual

Esta investigación se realizó en la Facultad de Psicología de la UNMdP entre los años 2014 y 2024.

La Facultad de Psicología cuenta con una única carrera de grado, la Licenciatura en Psicología, no contando con la opción de un profesorado o similar. Esta vacancia, con los años se ha ido traduciendo en una planta docente que en su amplia mayoría no ha tenido una formación docente específica, sino que la inclusión en las cátedras y el camino de la carrera docente hacen la mayoría de las veces del escenario formativo por excelencia.

En este contexto la Especialización en Docencia Universitaria que enmarca este trabajo profesional resulta una posibilidad dentro de la misma Universidad de sistematizar y profundizar la capacitación en educación superior.

En la Facultad de Psicología de nuestra Universidad asistimos a dos hechos fundamentales: Por un lado, el incremento permanente de los inscriptos anualmente (siendo la segunda carrera de la UNMdP con más número de ingresantes), y las dificultades para generar espacios de prácticas institucionales en la ciudad y la zona para la cantidad de alumnos de la carrera. Esta dificultad no sólo responde a deficiencias de gestión, siempre mejorables, sino que tiene una base en la escasa proporción de psicólogos que se desempeñan en instituciones plausibles de recibir estudiantes. Si bien Mar del Plata es una ciudad que cuenta con numerosos psicólogos en actividad, la inserción laboral mayoritaria responde al ejercicio privado de la profesión de manera autónoma y sin pertenencia institucional.

En los últimos años se han realizado desde la Facultad intentos de ofertar alternativas a esta escasez de prácticas institucionales. Una de ellas fue la inclusión de 4 requisitos denominados Prácticas Electivas Pre Profesionales, de gradualidad creciente que se cursan según los criterios de intensidad de la formación práctica, respetando el orden secuencial progresivo de acuerdo al nivel de complejidad. Sin embargo, sólo los últimos dos niveles incluyen una práctica propiamente profesional, son acotadas, y la oferta suele ser insuficiente para los estudiantes

Desde las cátedras, y principalmente desde aquellas que por su pertenencia al área “Ámbitos de trabajo del psicólogo” persiguen como objetivo el acercamiento a la práctica profesional del futuro egresado, han incluido el uso de casos en sus propuestas como alternativa posible a ser realizada desde las aulas de la Facultad. Estas asignaturas se ubican, según plan de

estudios, al finalizar la carrera y son las últimas previas a la obtención del título profesional habilitante. El uso de casos clínicos en espacios formativos es una práctica muy usual dentro del campo profesional de los psicólogos, y entiendo que esto se ha trasladado a las aulas, que en su amplísima mayoría tienen docentes psicólogos. Probablemente la elección de los casos como recurso tenga su raíz más en la familiaridad con el método que en un análisis pedagógico didáctico.

Lo que sí es ampliamente compartido es que los estudiantes tienen una muy buena recepción a las propuestas que incluyen casos. Incluso realizan críticas constructivas a los mismos que en ocasiones han resultado en presentaciones estudiantiles para solicitar la revisión de los casos elegidos por determinados docentes.

Desde el año 2014 que inicia el proyecto de esta investigación hasta la actualidad, dos situaciones puntuales vinieron a marcar el contexto de forma definitiva. Uno fue la pandemia por COVID 19 y la consecuente virtualización de emergencia y su impacto en la educación superior en general y en la Licenciatura en Psicología de la UNMdP en particular. El otro fue el impacto del movimiento feminista en nuestro país con las consecuentes legislaciones vigentes y la respuesta institucional de la Universidad y la Facultad.

Durante el año 2020 y 2021, la adecuación de las cursadas se dio de manera precipitada, sin ninguna planificación, y con los recursos tecnológicos que cada docente tenía. Se utilizó el campus virtual que ofrece la Facultad, con un uso limitado acorde a las competencias tecnológicas previas de cada equipo de cátedra. Paulatinamente surgieron propuestas de capacitación docente que tuvieron mediano impacto.

La UNMdP cuenta con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) que desarrolla un conjunto de acciones, normas, procesos, equipamientos y recursos humanos y técnicos, articulando las Unidades Académicas e integrando las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Al momento ofrece cursos de capacitación docente, mesa de ayuda y publicaciones especializadas en la temática.

Actualmente la Facultad de Psicología cuenta con un campus virtual que pone a disposición de las cátedras aulas virtuales que pueden acompañar las cursadas que tomaron nuevamente la modalidad de la presencialidad.

La Universidad cuenta con un Programa integral de Políticas de Género desde 2017 en el ámbito de la Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria de la UNMdP que contribuye a la formación de profesionales sensibles a las temáticas de género y diversidad.

En el año 2019, por la OCS 1245 se aprueba el uso y promoción del lenguaje inclusivo, no excluyente y no discriminatorio por razones de género en las comunicaciones que se realicen en el marco de la Universidad, que dio lugar a la guía para el uso de un lenguaje inclusivo.

En este mismo año, por RR 1159/19 la UNMdP adhiere a la Ley N° 27.499 “Ley Micaela”, lo que dio lugar a un plan de capacitaciones en materia de género, primero para funcionarios y autoridades de la Universidad y luego para toda la comunidad universitaria (RR 2661/19).

*Por la OCS 1555/20 y su anexo se establece el protocolo de actuación ante casos de violencia de género en la Universidad.*

En 2021 en Consejo Superior aprobó en su Ordenanza 1796 la Transversalización Curricular de la Perspectiva de Género en la Universidad de Mar del Plata.

Como parte de la adecuación de la normativa de la UNMdP a la Ley de Identidad de Género, la Resolución de Rectorado n° 589/2022, recupera los avances de la Ley Nacional n° 26743, e incorpora la garantía del trato digno y el principio de celeridad, estableciendo como trámite urgente el cambio de nombre. Actualmente se cuenta con un instructivo para cambio de género de fácil acceso para toda la comunidad universitaria.

Particularmente en la Facultad de Psicología, en concordancia con la OCS 1796/21, se ha aprobado la transversalización de la perspectiva de género para toda la currícula, y se han hecho avances con la incorporación e implementación de distintas políticas de bienestar institucional en clave de género y cambios de infraestructura que incluyen sanitarios sin género.

Desde los movimientos estudiantiles insisten en la necesidad de revisar los PTD desde una perspectiva de género desde la reciente incorporación de la Comisión de Género en el reglamento del Consejo Académico (comisión que se abocará a la recepción y el tratamiento de proyectos específicos que estén vinculados con dicha temática). El proyecto estudiantil, desde el Centro de Estudiantes de Psicología, pretende continuar y profundizar el camino hacia la transversalización de la perspectiva de género que ha iniciado hace ya varios años en nuestra Facultad (Ceps, s/d)



## Hallazgos de Campo

### Análisis de Planes de Trabajo de Equipos Docentes

De la lectura pormenorizada de los PTD de las cuatro asignaturas, se observa que todas incluyen en sus propósitos y objetivos referencias a las actividades profesionales propias del psicólogo en formación, lo cual es coincidente con los objetivos para estas asignaturas que pertenecen al área “Ámbitos de trabajo del Psicólogo”.

Psicología Clínica dice “...*aportar instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención en la práctica clínica e introducir al estudiante en la variedad de espacios de aplicación profesional de la práctica clínica.*”

Psicología Jurídica remarca que sus alumnos transitan el tramo final de la carrera e incita “... *a pensarse en el futuro rol profesional y particularmente en el ámbito de la psicología jurídica objeto de la asignatura*”.

Psicología Educacional marca como propósito “...*mejorar la calidad de formación de los psicólogos e incluye el objetivo de colaborar con que identifiquen el sistema de actitudes profesionales para el desempeño en el ámbito de la educación.*”

Psicología Laboral por su parte se propone “...*que los estudiantes conozcan el ámbito laboral en sí mismo, sus particularidades, las incumbencias del psicólogo en este ámbito con miras a la práctica concreta.*”

Las cuatro asignaturas incluyen el estudio de casos. Psicología Clínica además plantea incluir lectura de historiales. Los historiales freudianos son casos paradigmáticos de la práctica de Sigmund Freud, que tradicionalmente son utilizados para el estudio y la ejemplificación de la psicopatología psicoanalítica. Psicología Laboral enfatiza que en sus estudios de casos se utilizarán casos reales por oposición a casos contruidos con finalidad puramente didáctica.

En cuanto a los procesos de intervención pedagógica, en el caso de Psicología Clínica notamos espacios diferenciados donde se propone, en algunos trabajos prácticos, el uso de materiales clínicos aportados por la cátedra y otros donde también podrán ser insumos materiales que aporten los propios estudiantes en su práctica institucional. Otros espacios de trabajos prácticos son clases en las cuales se trabajará con los historiales freudianos.

Cabe aclarar que esta práctica institucional, también denominada práctica profesional, resulta en un insumo que se trabajará en un espacio de tutoría para que, a partir de la experiencia,

se construya un caso con las exigencias que implica su comunicación. En el PTD de esta materia se enfatiza la necesidad de producir y revalorizar un saber nuevo en cada caso trabajado, ya que si un saber si queda cristalizado puede operar como obstáculo. Los alumnos deben realizar un trabajo escrito acerca de un caso clínico que haya sido observado en la práctica institucional.

En la asignatura Psicología Jurídica vemos diferenciados los procesos de intervención pedagógica en dos cuatrimestres que abarca la cursada de la asignatura. En un primer cuatrimestre en las clases de trabajos prácticos se abordan y se propone la resolución de situaciones problemáticas a través de la integración de la teoría provista por el recorrido de la carrera, la bibliografía correspondiente y la práctica en función del rol del psicólogo jurídico en el estudio de casos reales aportados por el docente. En un segundo momento, en el segundo cuatrimestre, se plantea el trabajo desde la práctica institucional del estudiante. Cada estudiante dispondrá de un caso para su análisis individual que consistirá en la historia de una persona o grupo familiar que está bajo potestad jurisdiccional insertos en más dentro de más de dos problemáticas legales. Cabe aclarar que este trabajo no se realizará en el salón de clases, sino que es un trabajo a realizar en su casa por el alumno y luego será entregado para su corrección.

En el caso de Psicología Educacional encontramos en el desarrollo de las actividades semanales de todo el año de cursada, tres clases en las cuales se utilizan casos. Cada clase responde a un modelo teórico diferente. Por lo tanto, encontramos una clase en la cual los estudiantes trabajan con un caso utilizando conceptos del modelo psicodinámico, en otra clase reciben un caso para analizar desde el modelo sistémico, y en una tercera clase se entrega una situación problemática que deben resolver desde la línea del conflicto socio cognitivo y otros conceptos del modelo constructivista y socio constructivista. En los tres casos se termina la actividad con una puesta en común grupal. Es de resaltar que en estas tres clases el docente a cargo provee a los estudiantes de las líneas principales de cada modelo y que la consigna se limita al análisis desde el modelo destinado a esa clase. Se entiende que con el fin de profundizar en el modelo objeto de estudio de esa clase se dejan por fuera posibles lecturas del caso que respondan a los aportes de otro modelo teórico.

También se incluye una clase luego de estas tres donde el contenido principal es la lectura de la demanda y el planteo del proceso diagnóstico. En esta se propone que los alumnos trabajen sobre los casos seleccionados de su propia práctica en las instituciones, desde la conceptualización de autores trabajados. Aquí también vemos que la consigna se orienta

exclusivamente a la lectura de demanda y diagnóstico del caso, y no a otros aspectos que pudiesen surgir del trabajo con el mismo en profundidad.

Una última instancia que encontramos en el PTD de Psicología Educacional es un ateneo supervisivo en donde se incita a que los estudiantes compartan entre sí las prácticas institucionales realizadas. Para este ateneo supervisivo se espera que el estudiante logre conceptualizar su práctica generando un escrito a modo de caso para luego compartirlo con sus compañeros.

En el caso de Psicología Laboral encontramos como proceso de intervención pedagógica las clases de trabajos prácticos donde se destaca que entre los materiales propuestos estos serán de actualidad, que serán casos reales los propuestos para la discusión reflexiva se destaca la cualidad de reales y actuales de los casos elegidos para las clases de trabajos prácticos. Esto resulta una decisión casi opuesta a la realizada por Psicología Clínica al incluir los historiales freudianos que datan aproximadamente de inicios del siglo XX. Esta materia también incluye una práctica profesional que será tutorada y que consiste en el estudio de una situación laboral real en una organización determinada. Los estudiantes deben realizar una evaluación de la organización, pero no incluye esta asignatura un espacio en el cual esta práctica se transforme en la construcción de un caso propiamente dicho ni en su puesta en común o trabajo sobre lo escrito en compañía de otros estudiantes.

**Tabla 1****Comparación PTD 2016/2017**

	Propósitos y Objetivos	Procesos de intervención Pedagógica	Precisiones sobre los casos a utilizar.
Psicología Clínica	Aportar instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención en la práctica clínica e introducir al estudiante en la variedad de espacios de aplicación profesional de la práctica clínica.	Espacios de discusión clínica con modalidad taller y articulación de los casos con referencias bibliográficas Lectura de historiales Construcción de un caso a partir de la propia práctica institucional	En los espacios de discusión clínica, precisa que se trabajará con materiales clínicos aportados por el ATP y/o aportes de los alumnos de su práctica institucional. En los espacios Lectura de Historiales, se trabajará con alguno de los historiales freudianos.
Psicología Jurídica	Poner al alumno en el compromiso de pensarse en el futuro rol dentro del ámbito de la psicología jurídica.	Abordaje y resolución de situaciones problemáticas a través de la integración de la teoría, y la práctica en función del rol del psicólogo jurídico Análisis de un caso de forma individual y domiciliaria.	No específica sobre los casos a utilizar en las clases. Especifica que los casos con los cuales trabajarán los alumnos domiciliariamente será la historia de una persona o grupo familiar inserto dentro de dos o más problemáticas legisladas
Psicología Educacional	Mejorar la calidad de formación de los psicólogos identificando el sistema de actitudes profesionales para el desempeño en el ámbito de la educación.	Clases teórico prácticas con casos para analizar desde un determinado modelo teórico. Clase teórica práctica sobre Demanda y Diagnóstico trabajando a partir de casos seleccionados de la práctica institucional de los alumnos.	Casos seleccionados por su construcción en consonancia con una modelo teórico determinado según la clase en cuestión.
Psicología Laboral	Que los estudiantes conozcan las incumbencias del psicólogo en el ámbito laboral, desde lo teórico y desde la práctica concreta.	Clase de trabajos prácticos, utilizando los casos como disparadores del pensamiento y analizando los materiales mediante la discusión reflexiva y nutriéndose de la teoría.	Casos reales y Actuales

## **Análisis de las clases seleccionadas**

### ***Psicología Clínica***

Es una clase de trabajos prácticos, en un aula pequeña y con un grupo aproximado de 25 alumnos. Da la impresión de un grupo en formación que a medida que se desarrolla la clase adquiere mayor confianza en las intervenciones. Parece que las inhibiciones van cediendo con el avance de la clase.

El tema de la clase observada es **“Práctico de discusión clínica N° 2: La demanda y la posición del clínico”**.

El PTD de la asignatura, para esta clase en específico señala:

*“se trabaja con materiales clínicos aportados por al ATP, como con aquellos materiales que aporten los alumnos, obtenidos estos, en sus prácticas institucionales. Se tratará de materiales clínicos que respondan a diferentes momentos de la cura. La tarea consistirá en articularlos con los distintos ejes temáticos del programa y las referencias bibliográficas pertinentes.*

*La modalidad de trabajo será de taller, donde el rol del docente será de tutor, al igual que para los adscriptos, la estrategia de trabajo es la lectura sistemática de los textos, el estudio de casos y la articulación teórico práctica. Se trabaja durante 90 minutos*

*Su formato será el siguiente:*

- *el docente entregará en la clase previa a la fecha, un guía de preguntas que resultan orientadoras para abordar el material bibliográfico*
- *se comenzará recapitulando el tema de la clase anterior, para poder ligar con el que se trabajará en la fecha (10 minutos aprox)*
- *se hará una introducción de la problemática a trabajar, delimitando los contenidos y la bibliografía (15 minutos aprox) Se entregará un material clínico, preparado con anterioridad*
- *realizarán grupalmente una lectura del mismo, un recorte de lo leído y o discutirán (30 minutos aprox)*
- *el docente se acercará a cada grupo guiando la tarea y orientando en la formalización de la articulación teórico clínica*
- *se realizará una puesta en común de lo trabajado en cada grupo (20 min aprox)*

- *el docente explicitará una síntesis de lo trabajado, con las cuestiones que quedan abiertas para el próximo practico (15 minutos aprox) ...”* (Cátedra de Psicología. Clínica, 2016, p.13-14).

La clase está a cargo de la ATP, quien organiza la clase pidiendo la agrupación en pequeños grupos y repartiendo una copia en papel del caso y la bibliografía correspondiente a la clase en cada pequeño grupo de alumnos. No se recapitula lo trabajado en la clase anterior ni se dedican 15 minutos a la introducción del tema, tal como está prescripto en el PTD.

El caso elegido por la docente, se llamó “**Carolina**” (Ver Anexo). Trabajan de esta forma durante 35 minutos. En este tiempo la docente se acerca a los grupos y consulta con preguntas abiertas sobre el desarrollo de la tarea, a la vez que orienta en las situaciones en que la tarea se ha visto obstaculizada o frenada. Los estudiantes intercambian de manera relajada y por momentos risueños.

Luego, en la puesta en común, la docente toma un rol activo coordinando y elaborando los aportes de los estudiantes en conclusiones de mayor nivel conceptual.

**Intervenciones de la docente:** Inicia tomando asistencia, luego ubica la clase en el programa de la asignatura. Presenta a la observadora/ investigadora y da la palabra para la presentación y explicación de la tarea de investigación.

La docente continúa contextualizando la clase marcando que se encuentran trabajando sobre cómo se inicia un tratamiento. *“¿Cómo se dan las primeras consultas? ¿Cuáles son las variables a tener en cuenta para hacer hipótesis?”*

Repasa las fichas teóricas y los autores que corresponden a esta clase y a la temática abordada.

Expresa el siguiente encuadre del trabajo grupal:

*“En ese sentido es que vamos a tratar de hacer una articulación con un caso actual de estas cuestiones ayudándonos apoyándonos en los comentadores y en los textos de Freud pero sobre todo tratando de pensar hipótesis clínicas en relación al campo.”*

*“El material que yo les voy a entregar es un caso clínico que, yo les prometo la segunda parte. Porque me interesa que todo lo que podamos pensar ahora después lo podamos pensar cómo se fue desarrollando en relación al tratamiento”*

Desde esta intervención docente queda claro que el caso elegido permitirá más trabajo del que observaremos en esta clase puntual. En la promesa docente de la segunda parte

vislumbramos una apuesta al interés estudiantil que pueda verse motivado a continuar conociendo sobre el caso y su desarrollo longitudinal.

*“Vieron que uno trabaja con un caso y se queda pensando Ay, ¿qué habrá pasado? ¿Qué habrá pasado con esto? ¿qué habrá pasado con la transferencia? ¿Habrá seguido yendo, ¿no habrá seguido yendo?”*

Con esta intervención se habilita la curiosidad del estudiante y el interés por el desenlace del tratamiento cuyos inicios se narran en el caso propuesto.

Luego la docente invita a conformarse en grupos y empezar la labor. Pregunta sobre si han podido leer los materiales teóricos previamente, y consulta si alguien tiene alguna pregunta o consulta sobre los materiales teóricos.

*“Bueno si no hay ninguna pregunta yo le voy a dar los materiales para que lean el caso. Aquí está la Consigna y luego vamos a hacer una puesta en común”*

La docente lee en voz alta la primera consigna de la versión impresa del caso que dice: Definir y relacionar en un texto de no más de una carilla los conceptos de: demanda, motivo de consulta y entrevista preliminar. Y agrega: *“vean los conceptos que están indicados en el texto y la relación de eso con el caso, Cómo lo ven en el caso”*

Esta consigna enfatiza el uso ejemplificador de la viñeta clínica. Se ve al docente orientando para iniciar con una conceptualización teórica del contenido referente a la clase y presente en el material teórico, para luego ir en búsqueda de la Ilustración en el caso que se está trabajando.

Al mismo tiempo la docente distribuye entre los grupos versiones impresas del caso - aclarando cual es la consigna de trabajo pertinente a esta clase- y los textos bibliográficos para que cada subgrupo se enfoque en un autor diferente.

La docente me explica que distribuye los autores porque si no los alumnos *“se marean”* entre tantas aportaciones teóricas. En las consignas intenta que los estudiantes puedan hacer un escrito como conclusión del trabajo realizado, pero me aclara que muchas veces termina siendo una puesta en común oral solamente.

Me explica también que, a raíz del escaso tiempo de una hora y media, apunta a que los estudiantes se puedan ir de las clases con un punteo de lo importante de cada texto y con alguna articulación hecha en clase.

Como objetivo me plantea que los alumnos puedan elaborar hipótesis clínicas basadas en los materiales y no en el sentido común. Parte de la idea, que la experiencia le ha dado, que los alumnos no traen leído los materiales y por lo tanto se los incluye para que los lean y puntúen en el trabajo presencial en la clase

Luego de aproximadamente 15 minutos de trabajo en pequeños grupos la docente se va acercando a cada grupo: *"Cuéntenme qué están pensando"*. Esta intervención con una pregunta abierta permite sondear en qué línea está trabajando el grupo espontáneamente. Asimismo, apunta a las construcciones de articulación teórico-práctica por oposición a las opiniones del sentido común que, según expresó, pretende disuadir.

Ante una pregunta puntual sobre la relación de la paciente del caso con su anterior psicólogo clínico, la docente responde incitando a los alumnos a continuar el análisis de la lectura y aportando referencias bibliográficas concretas. En la referencia bibliográfica se contextualiza la consulta del estudiante sobre el caso de Carolina con las generalidades de la transferencia en el dispositivo clínico (contenido propio de la clase).

La docente alterna entre los distintos grupos observando su trabajo y acotando en relación a conceptos teóricos que pueden resultar pertinentes al debate que escucha. Así mismo responde preguntas sobre el caso que los estudiantes le realizan.

Ante otras consultas estudiantiles la docente se centra en la idea de la decisión clínica. Esto nos sitúa específicamente en la práctica concreta del psicólogo en el ámbito clínico. Si bien es una clase del inicio de la asignatura, ya se puede observar como el caso ha funcionado como disparador de especificaciones propias y específicas de la práctica profesional.

También responde a consultas teóricas de los alumnos, por ejemplo, *"¿la transferencia está siempre o hay que esperar que se instale?"*. La docente responde con precisión conceptual.

A los 27 min de trabajo en grupo, la docente plantea:

*"¿Bueno, quieren que abramos el espacio para compartir lo que estuvo trabajando cada grupo?"*

*Yo lo que les propongo es, si quieren, toma la palabra un grupo, relata lo que le quedó del caso, relata lo que tomó del caso y vamos a compartir qué concepto estuvieron trabajando."*

Los estudiantes continúan abocados al trabajo entre ellos, Por lo cual la docente ofrece unos minutos más para seguir trabajando y luego poner en común según la consigna.

Luego, a los 35 min de trabajo en grupo, la docente dice:



*“Vamos a hacer una puesta en común, Porque la idea es que ustedes puedan expresar a sus compañeros lo que estuvieron trabajando para que hagamos el cierre de la clase con todos los contenidos. ¿Qué grupo quiere empezar a compartir? No importa si lo que pensaron es estrictamente la consigna, un poco el recorrido de lo que fueron pensando en relación al caso.”*

Con esta intervención la docente marca un nuevo momento en la clase en el cual los estudiantes han de ordenar lo trabajado en el pequeño grupo para su transmisión. Propone que inicie el grupo que se sienta a gusto, se entiende que esto podría facilitar que luego otros grupos lo hagan también con mayor soltura.

Esta aclaración en relación a lo no estricto de la consigna, habilita a compartir el recorrido de lo pensado, despega de la estricta asociación teoría bibliográfica-caso al preguntar por lo que "fueron pensando" Me parece que da lugar a intervenciones de los estudiantes más alejados de la referencia bibliográfica.

Los estudiantes demoran quedando en silencio a lo que la docente re consigna: *"Si quieren empezar contando un poquito el caso también"*.

De esta manera se propone que, iniciando con un relato descriptivo del caso, se logre la articulación teórico-práctica solicitada inicialmente.

Cuando los estudiantes ya han comenzado a narrar el caso de forma descriptiva la docente interviene preguntando *"¿Cómo se imaginan ustedes ese dispositivo primero al que llega la paciente, la guardia?"*.

Aquí la docente apela a la función imaginativa. Se podría pensar que el recurso a la imaginación, facilitado por el caso, avanza un paso más de la versión narrativa y acerca a los estudiantes a la práctica profesional propiamente dicha.

Esta intervención da lugar a una participación más fluida de los estudiantes. En este momento ellos recuperan experiencias previas de acercamiento al rol profesional, por ejemplo, una práctica de otra asignatura en un dispositivo de guardia tal como el relatado en el caso. Otro estudiante logra relacionarlo con los criterios de urgencia de manera adecuada. Si bien este concepto -los criterios de urgencia- no es objeto de la presente clase, el caso parece ya haber permitido la integración con otros saberes previos.

La docente refuerza positivamente los comentarios de los alumnos y estos aportes por fuera del tema de la clase, para luego preguntar directamente por la articulación del caso con el concepto de demanda, el cual es propio de la clase en cuestión.

Luego que un alumno pudo expresar la lectura de la demanda en el caso de Carolina, la docente volvió a intervenir consultando por los desarrollos teóricos de las fichas bibliográficas acerca de este concepto. Es así que una de las alumnas responde a esta consigna relatando lo que recuerda y por momentos leyendo lo que del autor asignado se puede extraer sobre el concepto de demanda.

La docente va acompañando los aportes de los estudiantes, ordenándolos y sumando una organización que pone en relación los distintos conceptos de la clase. En esta organización conceptual va interviniendo con preguntas más concretas y dirigidas a distintos grupos, por ejemplo:

*“¿Qué datos clínicos hay en el caso que nos hagan pensar en alguna hipótesis transferencial?, hay un grupo que estuvo trabajando en eso específicamente”.*

De esta forma la línea principal del relato la lleva la docente y los aportes de los estudiantes van desarrollando en mayor profundidad algún concepto y articulando con el caso de Carolina.

La docente también interviene aportando ella misma una lectura del caso que parece ordenar en el sistema conceptual de la clínica psicoanalítica las articulaciones aisladas que ofrecen los estudiantes.

A partir de que una estudiante resalta la duración del malestar de Carolina, la docente responde que

*“Es un dato clínico objetivo, porque nosotros lo estamos escuchando, que nos avisa respecto de la posible dificultad de la transferencia. ¿se entiende por qué?”*

En esta intervención la docente da un salto cualitativo porque otorga relevancia conceptual a un dato concreto que el estudiante solo ha podido resaltar, pero no darle un sentido específico.

La dinámica de la clase se desarrolla en una secuencia en la cual los estudiantes ensayan lecturas del caso que en su mayoría son recortes del mismo, y es la docente la que construye la línea argumental Incluyendo los conceptos teóricos y poniéndolos en relación entre ellos y con el caso que se está trabajando. Dado que este es el segundo de los trabajos prácticos de discusión clínica es probable que esta dinámica pueda ir luego cediendo participación y autonomía a los estudiantes al tiempo que tomen frecuencia y costumbre con la lógica de la discusión de casos.

A poco de finalizar la clase retoma la idea de que continuarán con una segunda parte del caso que ella traerá en encuentros posteriores, intentando motivar a los alumnos. También agrega a modo de spoiler información sobre el desarrollo del tratamiento que no está incluido en el caso ni es propio de la temática de la clase pero que aporta un contexto a lo narrado en el caso, en un tratamiento clínico completo.

La clase se cierra con la promesa de continuar con el caso de Carolina en próximas clases, y poder analizar la fuerza o no de las hipótesis clínicas que se pudieron construir en esta primera clase.

La docente pregunta qué les pareció la dinámica de la clase ya que es un modo nuevo de trabajo. Y por último da una recomendación para la lectura en el hogar:

*“Cuando ustedes vuelvan a sus casas y vuelvan al material traten de leerlo con esta dinámica, digamos, como para que le sirva el material. que ustedes van haciendo de la materia, para que si tienen una viñeta clínica puedan sacar las variables y los conceptos que importan a lo que es el trabajo clínico, la práctica clínica, ¿sí?”*

**Intervenciones de los alumnos.** Al inicio de la clase, los alumnos responden a la consigna de agruparse, reciben los materiales del caso y la ficha teórica asignada y comienzan con la lectura del caso en el grupo pequeño. En los pequeños grupos debaten animadamente

Cuando la docente les consulta qué están pensando, pueden dar cuenta del desarrollo trabajado por el grupo. Un estudiante plantea que debatieron sobre el tono en el cual el psicólogo del caso habría hecho determinada intervención. Esto da cuenta del intento del estudiante de enriquecer la versión narrativa escrita del caso con elementos para verbales que permitían una comprensión más cabal de la escena relatada.

Los estudiantes intervienen consultando a la docente sobre la pertinencia de sus articulaciones y también con preguntas de teoría básica, no referenciadas al caso, pero sí al tema en cuestión en la clase

Los alumnos tienen una actitud en principio respondiente, poco proactiva. Ante la consigna de la puesta en común, empiezan a conversar recién cuando la docente propone iniciar por un relato descriptivo que reconstruya. Cabe aclarar que todos los grupos tenían el mismo caso y por lo tanto todos lo conocían. Se entiende este relato descriptivo que resume la versión narrativa del caso como un primer escalón en la propuesta de articulación conceptual.

**Reacciones de los sujetos.** Si bien entre los estudiantes se observa que conversan animadamente, no surgen demasiadas preguntas espontáneas hacia la docente durante el trabajo en grupo. Al acercarse la docente, responden a sus preguntas, pero se observan latencias generalizadas en las respuestas.

**Modos de los intercambios.** Los intercambios son fluidos entre los estudiantes principalmente en los pequeños grupos. En relación a la docente son intercambios concretos centrados en la tarea, preguntas conceptuales y de precisión clínica. Impresiona que los estudiantes aún no han consolidado un vínculo de confianza con la docente, lo cual es de esperar dado el inicio cercano de la cursada.

**Análisis del caso elegido.** El caso elegido, *Carolina*, es un caso utilizado en un parcial de la asignatura 5 años antes. De hecho, la versión impresa que se reparte a los estudiantes tiene el encabezado que lo indica como examen parcial. Además del caso y las consignas del mismo se incluyen otras preguntas que fueron objeto de evaluación en el mencionado examen.

El caso pertenece a la práctica profesional hospitalaria de la docente. Esto le permite aportar una lectura transferencial.

La reconstrucción hecha de las primeras entrevistas de un tratamiento clínico incluye citas textuales de la paciente y un ordenamiento que facilita la puesta en serie y en relación de las distintas frases de la paciente.

Se podría decir que es un caso claro, facilita la identificación de significantes propios de la paciente y la puesta en transferencia del síntoma, como movimiento clínico inicial.

Cabe destacar que la identificación de este movimiento clínico hace a la práctica profesional específica del psicólogo clínico. Esta claridad del caso si bien acerca al estudiante al ejercicio del rol, no deja de ser una simplificación de una tarea en sí misma compleja. Hay en el caso un recorte de información que orienta muy directamente al resaltar aquellas intervenciones que efectivamente a la docente le parecieron relevantes y que los estudiantes recuperarán en la clase.

### ***Psicología Jurídica***

La clase es una comisión de Trabajos Prácticos, de 3 hs. de duración y a cargo del ATP. Transcurre en un aula pequeña y el clima es amable desde el inicio. El tema es: “**La familia, el**

**niño y el adolescente ante la ley**". El caso elegido por el docente para la clase es "**Ana, César y Pedro**" (Ver Anexo).

En el PTD de la asignatura se indica para estos espacios:

*"...Trabajos Prácticos. Análisis de Casos (semanales) 24 hs. (primer cuatrimestre) A cargo de ayudantes de Trabajos prácticos, tienen como objetivos el abordaje y resolución de situaciones problemáticas a través de la integración de la teoría provista por el recorrido de la carrera y la bibliografía correspondiente y la práctica en función del rol del psicólogo jurídico*

*Dentro de este espacio se propone como práctica, el análisis de caso único*

*Constitución: grupo de hasta 25 alumnos*

*Objetivos*

- *integrar teoría y práctica en el abordaje de casos de la Psicología Jurídica*
- *profundizar estrategias de intervención a través de la participación grupal y la coordinación del Ayudante*
- *Pensar en función del futuro rol profesional cada una de las problemáticas propuestas y surgidas durante el desarrollo de la cursada*
- *aplicar los conocimientos previos, provistos por la carrera, a la comprensión y discusión de problemáticas propias de la asignatura*
- *propiciar la continuación de la formación de un profesional éticamente comprometido con la realidad..."* (Cátedra de Psicología Jurídica, 2016, p.17)

Estos objetivos guían la clase pudiéndose observar la participación grupal, la coordinación del ATP, la reflexión sobre el rol profesional y la aplicación de los conocimientos previos.

El docente inicia la clase con cuestiones administrativas sobre la publicación de notas de exámenes parciales. Hace comentarios generales sobre la corrección en un ambiente distendido, luego me presenta como observadora de las clases con fines investigativos y señala el uso del grabador.

Luego contextualiza el tema de la clase, los materiales sobre los que trabajarán y recuerda que el caso en cuestión es el que ha sido previamente enviado por Facebook. Repasa las consignas y luego de preguntar a los alumnos por conocimientos previos relevantes y de leer las consignas que están escritas junto al caso, propone la separación en tres grupos para trabajar juntos.

Cada grupo trabaja sobre el mismo caso, pero con el objetivo final de enfocarlo desde una perspectiva diferente en cuanto al sujeto de la intervención del psicólogo jurídico.

La propuesta es que luego del trabajo en grupos se realice un plenario de discusión y que cada grupo realice una dramatización del caso en un formato de entrevista psicológica.

Luego de una hora y media de trabajo en grupos, el docente invita a reconfigurar el espacio áulico para la puesta en común y las dramatizaciones de las entrevistas. La puesta en común duró 25 minutos y luego pasó a las dramatizaciones

**Intervenciones docentes.** El docente a cargo propone la tarea de la siguiente forma:

*“Hoy tendríamos que trabajar el tema de familia. Continuamos con el tema de familia, pero más específicamente lo referido a las situaciones de disputa ligadas a los problemas del divorcio y la situación particular de los niños en ese contexto. Había una serie de materiales para consultar, yo les había mandado por Facebook un caso, el de Ana y César. ¿Lo pudieron leer? ¿Lo tienen o no? ¿El caso lo tienen...? Bueno, ya estaban explicitadas las consignas, vieron cómo hacemos siempre. Yo al principio les puse los conceptos que me parece importante que ustedes resalten en los materiales teóricos y después vamos a trabajar específicamente el caso a ver si podemos articular el texto con cosas que incluso ya tenemos visto de unidades anteriores. Nos puede servir... ¿Qué cosas les parece de lo que hayamos visto? Ahora que lo tenemos fresquito por el parcial, ¿qué podríamos aplicar a la evaluación de esta familia?”*

Los estudiantes aportan contenidos abordados previamente, a lo que el docente responde:

*“O sea que tenemos elementos que ya hemos visto en otros lados, en otras unidades, y también elementos específicos que aporta esto de cómo se planifica una evaluación cuando hay un niño que está disputado por los padres, e incluso, las consecuencias que puede tener cuando la separación es muy dificultosa para el bienestar de ese chico.*

*O sea que la tarea del psicólogo va a ir..., fundamentalmente va a ser pericial. Desde el juzgado de familia va a escuchar estas presentaciones tratando de ubicar y ordenar ahí esto que ustedes plantean, como poder priorizar las acciones y sugerir al juez, teniendo en cuenta el interés superior.*

*Bueno entonces nos vamos a dividir en tres grupos para trabajar eso. Ahí ustedes tienen la Consigna de lo que yo les pedía que pudiésemos pensar:*

1. *¿Qué hipótesis interpretativa surge de este relato?*
2. *¿Cuál es la urgencia?*

3. *¿Cómo analizaría la situación de la pareja conyugal y la pareja parental?*
4. *¿Cuáles pueden ser los objetivos de la intervención a corto y mediano plazo?*

*Y a mí me parecía interesante que hoy empezáramos a sumar una actividad nueva, que a mí me gusta mucho traer a los prácticos, qué es la posibilidad de dramatizar entrevistas.*

*Entonces vamos a hacer tres grupos para que nos dé la posibilidad de armar tres entrevistas diferentes. Una que sería con la pareja, otra que sería con el papá, y otra con la mamá.*

*Nos dividimos en tres grupos, empezamos a trabajar con la parte teórica... Y ustedes en base a este guion que ya tienen de la viñeta, tienen que pensar una entrevista y una intervención posible de un psicólogo evaluando en esa entrevista. ¿Les parece? ¿hacemos así?*

*Así que tenemos bastante para trabajar..."*

El docente participa en la formación de grupos para que todos tengan la misma cantidad de integrantes y pasa una lista para que firmen la asistencia. Luego asigna una tarea a cada grupo. En el inicio del trabajo en grupo el docente permanece en silencio abocado a sus papeles en su escritorio. Luego responde algunas aclaraciones, recuerda la consigna a un grupo que lo pregunta y a otro grupo debe aclararle que: *“Lo primero que tienen que hacer es ver los conceptos teóricos y después pensar el caso específicamente, digamos, cómo harían la intervención. Y después en base a este guion, cómo armarían ustedes una entrevista. En esa entrevista uno de ustedes va a ser el psicólogo y otros dos van a tomar los roles de la pareja. ¿Cómo encararían ustedes la evaluación”?*

Luego el docente responde a cada grupo preguntas que van surgiendo. Entre ellas resulta significativo que a uno de los grupos le responde *“ustedes como si fueran el equipo que va a evaluar”*. De esta manera se observa la orientación docente para ubicarse en el rol de psicólogo jurídico, que se entiende como un paso de acercamiento a la práctica profesional.

En otra ocasión le consultan si lo que tienen que hacer es una segunda entrevista y el docente responde: *“Piensen que lo que acá hay que regular es un régimen de visitas, Y definir de alguna manera la tenencia. Tendrían que seguir evaluando lo que son las funciones, qué piensan ustedes.”*

*Por ahí en función a cómo funcionarían ellos ahí en la entrevista juntos, a partir de esos reclamos que se hacen, de esas visiones diferentes, de esas realidades familiares, ¿no?, Como*

*que hay versiones cruzadas. A partir de todo esto poder pensar... ¿Los otros objetivos pudieron pensarlos?"*

Otros estudiantes consultan por la consigna de la hipótesis interpretativa porque no terminan de entenderla y el docente aclara:

*"Como una lectura clínica, ¿Cuál es la trama del asunto acá? ¿Qué es lo que no se devela en esta familia? ¿cuál es, lo que Abeleira llama la trama familiar inconsciente?"*

Los alumnos plantean dudas sobre cómo planificar la dramatización y el docente sugiere que piensen líneas de qué habría que indagar y que luego surgirá espontáneamente en la dramatización las respuestas de quienes encarnan los roles de entrevistados.

*"¿Qué elementos tendrían que aparecer en esta entrevista para poder tener una opinión sobre esta pareja?"*

Un estudiante puede plantear al profesor su lectura del caso y a la vez que él no sabe cómo preguntar, cómo entrevistar para evaluar estas cuestiones. Aquí hay una pregunta concreta sobre la práctica concreta del psicólogo y su rol profesional en el ámbito jurídico. El docente responde asertivamente ejemplificando un modo de intervención posible:

*"Uno puede tal vez hacer un señalamiento, Y a partir de eso poner en evidencia esto que vos decís, Y ver ahí qué opinan, qué les parece, qué pueden decir de esto. "*

Otra pregunta concreta que le hacen es si el rol del psicólogo es explicarles por qué están en ese espacio y los objetivos del encuentro. Aquí el docente recurre él mismo, a modo de soliloquio, a una suerte de dramatización. *"Buen día, nosotros somos fulano y mengano estamos aquí para en el marco de..."*

Finalizado el tiempo pautado para el trabajo en pequeños grupos (una hora y media) , el docente llama a la puesta en común:

*"Hacemos primero una lectura del caso en general, compartamos lo que va surgiendo, las hipótesis de ustedes, lo que fueron pensando del caso y después hacemos las dramatizaciones. ¿Qué pudieron pensar de cuál es la situación familiar, cuáles son las prioridades para la intervención, cuál sería el rol del psicólogo ahí? Lo que estuvimos charlando en los pequeños grupos. "*

Los estudiantes responden comentando lo trabajado y el docente ordena las participaciones estudiantiles, repreguntando y haciendo circular la palabra. Eventualmente



agrega alguna pregunta que relanza el debate, por ejemplo: “¿Por qué piensan ustedes que el niño está en este lugar para la madre?”.

El debate se desarrolla en torno al rol específico del psicólogo jurídico y sus posibilidades reales y concretas de intervención en una entrevista situada en un juzgado de familia y en un expediente judicial. Los aportes de los alumnos recuperan contenidos vistos en otra materia, por ejemplo, el concepto de demanda en Psicología Clínica.

Luego los alumnos se corren del rol del psicólogo y comienzan a hablar desde el sentido común, en ocasiones desde el prejuicio, y es necesario la intervención docente:

*“¿Hay hijos del divorcio acá? Por ahí tiene que ver con la historia de cada uno me parece, cómo lo transitó cada uno. Si trabajamos en este ámbito hay cosas que no es raro que nos atraviesen.”*

Esta intervención da fin de una manera amable al registro de lo autobiográfico y luego de 25 minutos, da inicio a las dramatizaciones.

Durante las dramatizaciones, en general no interviene el docente salvo situaciones muy puntuales. Por ejemplo, en una ocasión un estudiante interrumpe su actuación y dice a modo de paréntesis “*acá me parece que la estoy pifiando*”. El docente interviene diciendo: “*acá podemos pifiar tranquilos*”. De esta manera acompaña el ejercicio de dramatización o rol playing, promoviendo su fluidez y continuidad sin reparos como un ejercicio que permite acercar al estudiante a la práctica profesional futura.

Luego de finalizar las dramatizaciones el docente cierra la clase planteando el tema de la clase siguiente e indicando la visualización de una película como disparador para el próximo tema.

**Intervenciones de los alumnos.** Los alumnos siguen las indicaciones del docente desde la consigna de agruparse. Algunos han leído el caso previamente y otros no. En el trabajo en pequeño grupo, un estudiante lee el caso en voz alta para todos sus compañeros. Algunos se desorientan y piden aclaraciones y entre todos van precisando algunos puntos del caso hasta tener una comprensión de lo narrado.

Luego leen las consignas que están escritas y son las mismas que el docente leyó al inicio de la clase. Alternadamente los distintos integrantes del grupo van aportando sus ideas en relación a estas consignas. Rápidamente logran hacer una lectura teórica del caso incorporando

los conceptos de la asignatura. Lo primero es este análisis del caso con los conceptos teóricos generales, pero no propios de la práctica del psicólogo jurídico, sino teoría básica.

Luego, toman los materiales teóricos y releen las definiciones de conceptos para relacionarlos con el caso. Debaten sobre disquisiciones y precisiones finas conceptuales, disparadas por la lectura del caso, aunque se alejan del caso en una suerte de fuga hacia la teoría.

Eventualmente retoman la línea del caso y al avanzar en el debate, surgen dudas y desconocimientos acerca de la información faltante. Esto hace dudar a los alumnos y especulan sobre los datos desconocidos. Es interesante que esto se define cuando los estudiantes empiezan a proponer preguntas que hubiesen realizado en la evaluación en cuestión para conocer esa información que ahora les resulta desconocida. Espontáneamente surgen preguntas pertinentes y adecuadas al rol de la evaluación pericial del psicólogo jurídico. Quizás se podría pensar si cierta omisión de información en el caso no es justamente lo que permite y relanza este debate estudiantil y la construcción propia de estas posibles intervenciones.

Aproximadamente a los 20 minutos de trabajo se nota una digresión a otros temas como por ejemplo las elecciones estudiantiles recientes.

Luego retomaron la tarea y se observa un nuevo momento en el trabajo en el cual el debate se centra en las incumbencias o los objetivos de una intervención. "Nosotros no tenemos que decidir con quién se queda Pedro"

El trabajo de grupo de alumnos impresiona muy productivo, incluso llegan a cuestionar la consigna en sí misma como pertinente al rol: si bien la Consigna apunta a una intervención en la pareja parental, se plantean que quizás esa no es una intervención pertinente, que quizás lo indicado serían entrevistas individuales. Esta capacidad cuestionadora también muestra un acercamiento al rol profesional, no solo desde la decisión del modo de intervención sino desde la actitud profesional de responsabilidad en la decisión clínica y ética.

Aproximadamente a los 50 minutos de trabajo en uno de los acercamientos del profesor, le consultan para que les clarifique la consigna, si sería una segunda entrevista lo que ellos tienen que dramatizar y planificar.

Luego de varias consultas y de la orientación, el acompañamiento y la clarificación de la tarea por parte del docente, los estudiantes inician la planificación de la dramatización repartiéndose los roles a representar cada uno y decidiendo las líneas prioritarias de indagación en la entrevista.

En el ensayo de lo que será la dramatización, los estudiantes recurren al absurdo y la exageración proponiendo intervenciones extremadamente desacertadas, lo que se interpreta como un recurso para acercarse (por vía del rodeo y del humor) a la práctica profesional del psicólogo jurídico.

En la puesta en común, participan activamente, con aportes de articulación teórica con el caso. En esta puesta en común surgen diferencias de perspectivas entre los distintos grupos, las cuales se explicitan y resultan en un debate rico y centrado en la lectura clínica que cada grupo ha hecho. Destaco la lectura clínica como actividad profesional propia del psicólogo.

Luego, tras la indicación del docente, los alumnos se abocan a las dramatizaciones, con buena predisposición, incluyendo sus aptitudes escénicas y buenos resultados.

**Reacciones de los sujetos.** En el trabajo en grupo los alumnos están relajados, impresionan en confianza, incluyen aspectos de sus vidas personales en la conversación. También se animan a sentar posiciones sobre temas delicados en un ambiente de respeto y debate.

En la última etapa de la clase, a partir de las dramatizaciones, los compañeros se manifiestan con risas espontáneas y aplausos.

**Formas de los intercambios.** Los intercambios con el docente se centran en la tarea y en cuestiones administrativas relevantes. Los intercambios entre estudiantes, permiten la consecución de la consigna, la construcción de conocimientos y un debate enriquecedor. También incluyen intercambios por fuera de la tarea con cuestiones personales autor referencias a la vida personal y temas tangenciales a la clase como otras materias o las elecciones estudiantiles.

**Sobre el caso utilizado.** Este caso es una reescritura realizada por el docente y con fines didácticos, de un caso publicado previamente por Silvia Gomel (1997) en su libro, “Transmisión generacional, familia y subjetividad”.

El caso utilizado, de Ana y César es un caso que recupera la historia de los protagonistas, pero se centra en la conflictiva de pareja parental que promueve la intervención del psicólogo en el ámbito jurídico, más precisamente en el ámbito de la justicia de familia. Este caso relata una situación que podría pensarse accesible, cercana para la mayoría de los estudiantes. No relata una situación excepcional y de gran extrañeza sino una situación de bastante cotidianidad en el contexto social actual. Esto permite la identificación en uno u otro rol. Al mismo tiempo,

dificulta el análisis con una distancia conceptual y operativa, entendiendo que todos los sujetos de aprendizaje son también sujetos de una familia y es imposible evitar esta doble pertenencia y posibilidad de identificación al caso. Por tanto, resulta provechoso incluirlo como variable en el proceso de construcción del aprendizaje.

### ***Psicología Educativa***

La clase observada es una clase de las denominadas Teórico-Práctico, con duración de tres horas y a cargo de la Profesora Titular de la asignatura. También están presentes cinco Ayudantes de Trabajos Prácticos. Durante el primer cuatrimestre de la cursada, este es el único espacio al que asisten los alumnos.

El tema de la clase es “**El Modelo Psicodinámico**”, es la cuarta clase de la asignatura y la cantidad de estudiantes es de 85.

Para esta clase, el PTD de la asignatura indica:

*“...Primer momento: Evaluación de conocimientos previos. Diálogo con los miembros de la cátedra y los alumnos reconociendo conceptos del psicoanálisis y que consideren pertinentes para las intervenciones psicoeducativas*

*Segundo momento: Abordaje teórico conceptual*

- *El acercamiento entre la Psicología Profunda y la Educación*
- *Relato de la inserción del psicólogo en los contextos educativos*
- *Emergentes históricos que nutrieron la elaboración del modelo psicodinámico*
- *Aportes de la psicopedagogía institucional al análisis de la institución escolar y del sujeto de aprendizaje*
- *La no extrapolación y los procedimientos de ajuste en la consolidación del modelo*
- *Componentes teórico conceptuales, tecnológico instrumental y técnico práctico del modelo*
- *El rol del psicólogo educativo desde el modelo psicodinámico*

*Pausa*

*Tercer momento: Interacción grupal*

- *Presentación de algunos conceptos psicodramáticos: soliloquio, cambio de roles, yo auxiliar, caldeamiento, escena dramática y escenario*

- *Preparación de una situación a dramatizar*
- *Juego dramático*
- *Intervención en las situaciones de conflicto*
- *Puesta en común del análisis de las escenas jugadas*
- *Elaboración del bloque grupal colaborativo*

*Tarea semanal individual*

- *Bloques individuales reelaborando lo abordado en el encuentro*
- *Lecturas bibliográficas...*” (Cátedra de Psicología Educacional, 2013, p.32).

La Profesora Titular inicia con cuestiones organizativas sobre la modalidad del examen parcial.

Luego anticipa la secuencia de la clase: Una parte teórica y una parte práctica en grupo.

No hubo un momento de evaluación de conocimientos previos (consignado en el PTD)

La primera parte toma la forma de una clase magistral con soporte power point en proyector. La docente recorre con el apoyo audiovisual conceptos teóricos del tema objeto de la clase en cuestión. A la hora y 20 minutos de clase magistral, termina el power point y la docente da por terminada la primera parte de la clase.

Los alumnos se retiran del aula para una pausa de 15 minutos.

Al regresar y retomar la clase, un ATP indica que se agrupen de a cinco estudiantes. Al agruparse, los ATP se acercan a los distintos grupos para acercar el caso a trabajar y las consignas. Este trabajo en grupo no incluye los juegos dramáticos indicados en el PTD. Los alumnos trabajan en grupo durante 35 minutos, momento en el que la profesora titular anuncia la conclusión del espacio y el inicio de la puesta en común.

Hay grupos que tienen el mismo caso y otros que no.

Empieza un grupo elegido por la docente, comentando el caso que les tocó trabajar y sus conclusiones y luego aportan los otros grupos que tenían el mismo caso, para luego pasar a los grupos que tenían un caso diferente.

Al ser varios casos diferentes, los grupos exponen lo leído a sus compañeros, de forma descriptiva y esto toma la gran mayoría del tiempo disponible para la puesta en común, sin mucho debate o producción original sobre el caso. La tarea semanal individual que figura en el PTD tampoco se incluyó en la presente clase.

**Intervenciones docentes.** Al inicio sus intervenciones son expositivas, a modo de clase magistral, siguiendo el power point y releendo de las diapositivas los conceptos destacados.

En ocasiones la docente hace preguntas que parecen estar dirigidas al grupo de alumnos. *"Podemos corrernos de la transferencia ¿Qué opinan?"*, pero no hay ninguna respuesta de los alumnos y la docente sigue con su clase.

Luego más avanzada la clase los alumnos empiezan a responder tímidamente a alguna de las consultas de la docente. No son preguntas conceptuales sino acerca de la trayectoria académica de los estudiantes.

A los 40 min de clase aproximadamente, incluye una anécdota de su práctica profesional en una institución educativa para ejemplificar cómo la identificación con los síntomas de los sujetos, puede ser un mecanismo que obstaculice el trabajo del profesional psicólogo.

Luego de una hora de clase, la docente adelanta que en la segunda parte de la clase, se va a trabajar con viñetas y casos, preparados desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica. En este punto, cabe la pregunta acerca de si un caso habría de estar preparado desde una perspectiva teórica o, por el contrario, debería ser una descripción situacional que permitiera su análisis o lectura desde los elementos de una u otra teoría disponible.

La docente, al desarrollar como tema los instrumentos de recolección de datos, pregunta a una de las ATP sobre información actualizada del tema, pero cuando la docente empieza a responder, la profesora titular vuelve a tomar la palabra y se da una suerte de superposición discursiva que deja sin lugar el aporte del ATP. Luego la ATP insiste y finalmente logra hacer su aporte desde su práctica profesional actual.

A continuación, la profesora titular retoma la lectura del power point y al terminar la presentación digital, cierra la primera parte de la clase y marca el momento de la pausa.

Para el trabajo de los pequeños grupos, se eligió un grupo testigo.

ATP: *"Es un caso, sí, la idea es que puedan primero leerlo, ¿no? Pues que puedan vincularlo al modelo, ver cuál es la problemática que se trabaja y puedan posicionarse desde un lugar crítico en relación a lo que hizo en este caso y si están de acuerdo o no. Y qué aportes pueden hacer a lo que se hizo."*

Alumna: *¿Desde el modelo psicodinámico?*

ATP: *Si*

El caso con el que trabajó el grupo testigo es el caso “**Emilia**” (Ver Anexo), que corresponde a una publicación de la autora Curland (2012), “A reciclar el desecho”.

A la media hora de iniciado el trabajo en grupo, la Profesora Titular se acerca al grupo testigo:

Profesora: “*¿Cómo vamos, bien? ¿Pudieron criticar?*”

Alumnos: *Bien, igual no había mucho para criticar, estaban bien.*

Profesora: “*Porque me parecían muy mágicas las resoluciones. No sé cuál caso tenían ustedes.*”

Alumna: *A nosotros nos pareció bastante acertada la intervención.*

Aquí se observa que el grupo estudiantil mantiene una opinión diferente a la que propone la profesora titular.

Luego de 35 minutos de trabajo en grupo, toma nuevamente la voz la profesora titular hacia toda la clase para proponer pasar a la puesta en común: “*Chicos hacemos un poquito de silencio así terminamos un ratito antes. Bueno... ¿Quién empieza contando? Allá (señalando al grupo testigo), que estaban tan decididas...*”

La docente de esta forma, da inicio a la puesta en común y el grupo comienza contando sobre el caso trabajado al resto de sus compañeros.

Los grupos resumen el caso con el que trabajaron, describiéndolo, y la profesora titular interviene resaltando algún aspecto, sin retomar los contenidos teóricos que expuso en la primera parte de la clase. Al finalizar el último grupo, se da por terminada la clase.

**Intervenciones de los alumnos.** Durante la primera parte de la clase, la parte teórica, son muy escasas las intervenciones de los alumnos. Básicamente se limitan a responder alguna pregunta de la profesora titular.

En el momento del trabajo en pequeños grupos, intervienen pidiéndole a la ATP aclaración sobre si el trabajo se debía hacer desde la línea del modelo psicodinámico.

Luego interactúan entre los estudiantes iniciando la lectura del caso en voz alta, y debatiendo sobre lo leído. Las intervenciones en general destacan elementos del caso. Por las características del caso, no realizan articulaciones teóricas, sino que las identifican en lo ya narrado por la autora. Una de las estudiantes retoma la consigna textual dada por el ATP y resume: “*Sí, está bien la felicito*”.

Continúan aportando conceptos del modelo psicodinámico (tema de la clase) y marcando cómo estos aportes conceptuales se pueden ver ejemplificados en el relato.

Posteriormente, una de las estudiantes comparte con su grupo otro caso visto en otra asignatura sobre un joven de una edad similar a Emilia. Desde lo trabajado con otro caso en otra asignatura, comparte con sus compañeras una nueva lectura posible incluyendo la variable de etapa vital, adolescencia, en el análisis de la situación escolar.

Luego, se orientan a otras cuestiones administrativas de entregas de trabajos monográficos.

Al acercarse la profesora titular, le responden con una apreciación general sobre el caso y en la puesta en común, el grupo comienza exponiendo el caso de Emilia a sus compañeros de clase.

**Reacciones de los sujetos.** Los estudiantes reaccionan respondiendo a la lógica esperada en cada parte de la clase. Permanecen expectantes y silenciosos durante la parte teórica, y luego pueden conversar fluidamente entre ellos en la parte de trabajo práctico grupal. En la puesta en común siguen las indicaciones de la profesora titular respetando el orden que ella propone para las exposiciones. Cuando se da por finalizada la clase aplauden espontáneamente.

**Formas de los intercambios.** Los estudiantes parecen responder a la lógica de la clase magistral, permaneciendo en silencio durante la parte teórica de la clase, aun en ocasiones en las que la profesora titular realiza preguntas al grupo.

Luego en el espacio de trabajo en pequeños grupos se los observa predispuestos a la lectura y relajados. Es notorio que, ante las intervenciones docentes, no se prolonga el debate constructivo.

Una situación inusual es la presencia de otros cinco docentes (ATPs) que en la primera parte solo intervienen excepcionalmente ante alguna pregunta de la Profesora Titular, y en su gran mayoría permanecen como espectadores silenciosos. Quizás este factor permite explicar la posición silenciosa y poco participativa de los alumnos.

**Sobre el caso utilizado.** La docente explica en la clase que la viñeta con la que trabajaron los alumnos está escrita desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica.

Si bien esta teoría es objeto de la clase en cuestión, queda la pregunta sobre si el caso debería ya incluir una perspectiva teórica o si por el contrario esto debiera ser una articulación posible entre otras que desarrollan los alumnos en la resolución o el estudio del caso.



El caso elegido, Emilia, es una publicación de una psicóloga que se desempeña como psicóloga educacional en una escuela. Es un relato de las intervenciones realizadas en el caso de una niña. Incluye las descripciones de las intervenciones, así como su justificación teórica y la lectura psicoanalítica del caso en cuestión.

Esto parecería limitar la actividad de los alumnos a la comprensión y crítica de lo ya realizado por la profesional psicóloga, pero no facilita la generación de otras lecturas y articulaciones teórico-prácticas originales.

La limitación a la línea teórica psicoanalítica más la lectura de las intervenciones ya realizadas, exitosas y reivindicadas de la psicóloga, impresiona dirigir y acotar el trabajo posible de los estudiantes con el caso propuesto.

### ***Psicología Laboral***

La clase corresponde a una comisión de trabajos prácticos, de una hora y media de duración y a cargo del ATP. El ambiente de trabajo es agradable, es un aula cómoda y pequeña con un grupo de estudiantes pequeño (Doce alumnos, que al momento de agruparse para el trabajo con el caso se dividen en dos grupos de seis estudiantes cada uno). Es la novena clase de la cursada, por lo que se estima que el grupo es posible que haya adquirido confianza. El tema de la clase es: “**Burn out y estrés laboral**”. Se observa cercanía con el docente a cargo y fluidez en los intercambios.

Para esta clase el PTD de la asignatura indica:

*“...Se dictará un práctico semanal de 1,5 horas, de carácter obligatorio.*

*Se trabajará el tema correspondiente al cronograma de las clases teóricas, profundizando y analizando el material mediante discusión reflexiva e incorporación de distintos materiales de actualidad, tales como videos, artículos periodísticos, casos reales, etc. Estos materiales se utilizarán como disparadores de pensamiento, que, nutriéndose desde la teoría permitirá las actividades propuestas. Deberán cumplir con la realización de los trabajos prácticos que se pedirán durante la cursada y la aprobación de dos parciales...”* (Cátedra de Psicología Laboral, 2016, p.15).

La clase inició con cuestiones administrativas relativas a la corrección de exámenes, luego la docente dio la consigna y los estudiantes trabajaron con el caso, en grupos de seis

integrantes durante 45 minutos. El caso elegido por la docente para trabajar es el caso “**Julieta**” (Ver Anexo).

Durante la producción de conocimiento y debate aparecen risas compartidas en relación por ejemplo a las metáforas utilizadas por los autores en la bibliografía de referencia.

**Intervenciones docentes.** La primera consigna de la docente es:

*"Lean el caso y acá tienen la ficha de burnout, relaciónela con el texto. Van a tener que hacer dos grupos amplios. En relación al caso va a ser con burnout, sí. Traten de, bueno, lean el caso, y van a tener que ... Acá tienen la ficha de burnout, así que van a tener que trabajar con esto. Traten de identificar...bueno acá Elisa (estudiante adscripta a la asignatura dueña de las fotocopias del material bibliográfico en cuestión) marcó bastantes cosas... También relacionarlo con este texto que está muy bueno... Lean el caso y relaciónenlo con los conceptos. Lean la ficha primero y luego lean el caso"*

En la versión escrita del caso no se incluye ninguna consigna, sólo el cuerpo del caso **Julieta**.

Mientras los alumnos trabajan en grupos de seis, la docente se acerca y pregunta "*¿Cómo van?*", a lo que le responden "*Pobre Julieta!*". Esta pregunta amplia y abierta despierta en los estudiantes una respuesta desde la identificación, la empatía.

En una ocasión se acerca la docente al grupo de estudiantes y pide "*Ya que son poquitos, traten de bajarlo al papel, a la letra.*" En otra ocasión, agrega una consigna oral "*¿Qué variable encuentran o no y qué dato concreto da cuenta de esta variable que encontraron?*"

Posteriormente, la docente se acerca nuevamente al grupo de estudiantes y consulta si tienen alguna duda en relación al caso si quieren preguntar o algo y uno de ellos le consulta si es un caso real. La docente responde afirmativamente y a partir de esto los estudiantes inician una serie de preguntas a la docente que además es la profesional que abordó el caso en su práctica profesional. Ella explica que trabajaba en esa organización en el área de recursos humanos hasta hace muy poco y esto inicia un debate en el cual la docente recupera su experiencia personal. Explícita cuál es la organización en cuestión, y suma al caso otros aspectos tales como tradiciones en la empresa en el ingreso de empleados y la forma de demanda a Recursos Humanos.

Los alumnos impresionan entusiasmados con renovado interés en la propuesta y muy curiosos.

La docente interviene relatando su historia personal, su modo de ingreso a la empresa y los motivos de su desvinculación, los cuales responden a puntos conflictivos del desempeño del psicólogo laboral - organizacional. Este relato en primera persona aporta al caso colaborando con la construcción del rol y con el acercamiento a la práctica profesional.

La docente incluye el registro de la dificultad y de la imposibilidad en el trabajo profesional, lo cual resulta constructivo ya que aleja la práctica profesional del ideal en que pudiesen ubicarse los estudiantes que aún no se han desempeñado en el campo profesional.

En la puesta en común y debate en el grupo total de estudiantes, la docente agrega nueva información al caso, principalmente en relación a la organización. Por ejemplo, una alarmante cantidad de suicidios y acciones previas que podrían ser del campo de la psicología laboral como pueden ser charlas preventivas en adicciones. De esta manera el caso se amplía y se enriquece, y el debate ya no se centra en lo trabajado sobre el escrito original, sino que recupera esos aportes profesionales de la docente. Desde su experiencia personal y en primera persona da cuenta que una situación compleja, de marcada conflictividad y de desafío hacia el rol de psicólogo laboral organizacional.

A continuación, la docente incluye una nueva pregunta sobre qué estilo de liderazgo se podría inferir en esta organización. Así relanza el análisis a partir de un concepto propio de la asignatura trabajado en clases anteriores.

La docente retoma la consigna original sobre la identificación de variables e indicadores/datos concretos. A partir de esto un representante de cada grupo ordena y comparte con el resto lo trabajado en el pequeño grupo en relación a esa consigna específicamente.

Luego, pregunta "*¿Qué cambios vieron en el cuerpo a partir del estrés?*" De esta manera orienta para profundizar la consigna original sobre indicadores del estrés laboral, circunscribiendo al registro corporal.

Posteriormente, el debate toma la forma de clarificación conceptual, alternando preguntas puntuales, concretas y teóricas de los alumnos con precisiones sobre diferenciaciones conceptuales y posibles preguntas examinadoras de parte de la docente. Esto si bien se aleja del caso en sí, capta la atención de los alumnos quienes toman nota de estas precisiones. Luego retoma el debate sobre el caso preguntando a los estudiantes "*si pensaron algo más*". Esto relanza la conversación sobre el caso de Julieta y sus determinantes sociales previos al conflicto organizacional.

Luego vuelve a alejarse el debate del caso de Julieta y se centra en el tema de los “horarios rotativos”. Cada alumno y la misma docente hablan de su experiencia personal como trabajadores, no como psicólogos laborales. Este recurso de la rememoración de experiencias laborales de los estudiantes podría permitir la identificación de conflictos en el área laboral, pero faltaría aún el salto hacia el posicionamiento en rol profesional de psicólogo laboral.

La docente vuelve a intervenir consultando sobre las estrategias de intervención que pudieron pensar desde el rol de psicólogo organizacional y recupera los aportes de los estudiantes y propone ella también líneas para intervenir, remarcando las debilidades de la organización.

Como cierre, propone:

*“Bien, bueno, vamos a seguir trabajando en este caso y luego vamos a dar una tareíta virtual. Lástima que no estamos todos. Vamos a tratar de contactarnos por el Facebook y para la semana que viene no, la otra, va a haber como dos o tres trabajos prácticos para hacer. Vamos a ver.... Dos o tres grupos, lo pueden hacer virtual también si quieren. Y la idea es presentar esos trabajos y exponer cada grupo. ¿Sí? ¿Les parece? Tienen 15 días para prepararlo, lo vamos a hacer de acá al domingo que ya va a estar subido. Es grupal, pero no es necesario que se reúnan físicamente, pueden usar el google drive.”*

#### *Intervenciones de los alumnos*

Los alumnos responden rápidamente a la consigna de agruparse y leen el caso propuesto. Mientras lo leen, comentan *“me lo imagino tipo película”*. Se familiarizan con la ficha bibliográfica y una de las alumnas lee párrafos seleccionados. Comienzan a intercambiar sus apreciaciones sobre la pertinencia o no del caso en relación a los conceptos de la clase (estrés laboral y burnout) y alternan impresiones personales sobre el caso y lo que les genera con lecturas de la ficha teórica suministrada por la docente. Los alumnos intentan encontrar en la narración del caso, datos y descripciones que funcionen como ejemplos de las conceptualizaciones teóricas y definiciones que figuran en el material teórico.

Dedican tiempo del trabajo en grupo a la lectura del material teórico que no han leído previo a la clase. En los comentarios sobre el caso se observa una identificación con la protagonista y su problemática de empleada joven recién recibida.

Ante la Consigna de la docente de identificar variables y datos concretos, responden positivamente intentando responder a la consigna, buscando en el texto las variables y recorriendo el caso de Julieta a fin de identificar los datos concretos solicitados.

Los alumnos en un momento dudan sobre si un síntoma descrito en el caso tiene origen psicológico u orgánico y ante esta duda entre ellos se responden que si está incluido en el caso debería ser un ejemplo psicológico del tema de la clase o sea estrés laboral. De esto se desprende la predisposición de los alumnos a interpretar que aquello presente en el caso propuesto como recurso didáctico o pedagógico debiese responder linealmente a los contenidos teóricos que son referencia de la asignatura y de la clase en cuestión. *“si está en el caso por algo lo pusieron”*

Luego consultan si ubicarse en el rol del psicólogo clínico o del psicólogo organizacional. Siendo que el caso plantea la articulación entre el ámbito organizacional laboral y la salud mental, se entiende que esta pregunta podría haber abierto un debate sobre las particularidades de la práctica profesional en el ámbito específico de la materia, recuperando la pregunta como muestra de la dificultad de diferenciación entre ámbitos de ejercicio profesional del psicólogo.

Ante la clarificación docente de ubicarse en el rol de psicólogo de la organización, por oposición y diferencia al psicólogo clínico que pudiese consultar o no Julieta, los estudiantes ensayan las respuestas a modo de roleplay. *“Si sos el psicólogo de la organización le tenés que decir al jefe, todo bien con que seas un capitalista del mal pero no lo podés tener tantas horas laborando a Julieta que tiene un bebé pequeño. Todo bien que salgas con Florencia pero que no se te note tanto.”*

Este enfoque cuasi teatral se entiende facilitado por el recurso narrativo del caso y sus cualidades, y nos muestra que los estudiantes se acercan un paso más al ejercicio del rol planificando una intervención posible y ensayándola. El recurso al humor y al grotesco resultan facilitadores de esta tarea.

Ante la sugerencia de una estudiante de “sugerirle que haga yoga”, se abre el debate entre el grupo de estudiantes sobre “si un psicólogo laboral puede indicar yoga o no”. Esto muestra cómo el recurso al trabajo con un caso concreto abre la puerta a preguntas específicas sobre la práctica profesional que toman como base una situación concreta y, en este caso, real.

Finalizando el debate en grupo amplio ante la consigna sobre estrategias de intervención los estudiantes logran proponer líneas de trabajo. Principalmente líneas de evaluación y de

diagnóstico de situación y se observa que las propuestas responden adecuadamente al rol esperado de un psicólogo laboral.

**Reacciones de los sujetos.** Los estudiantes responden de buen grado a la propuesta del trabajo con un caso. En un inicio se observa una tendencia a la identificación que promueve el debate y la construcción conjunta de conocimiento y de posibles hipótesis e interpretaciones de lo leído en el caso. Luego aproximadamente 30 minutos después se nota una disgregación y un corrimiento de la tarea propuesta. Los estudiantes mantienen el tono jocoso y relajado, pero se orientan a comentarios y relatos autorreferenciales sobre temas no relacionados directamente con la propuesta docente. Por ejemplo, se explayan sobre la educación religiosa que han recibido o no cada uno, ortodoncia y mascotas. Esta digresión dura aproximadamente 5 minutos y luego se retoma a partir de la lectura de una participante de un párrafo del texto con el cual están trabajando.

Al avanzar sobre las intervenciones posibles en el caso una estudiante comenta "*nunca trabajaría en esto*". Esto podría entenderse como un indicador de la capacidad del caso de generar un escenario de práctica profesional posible y por lo tanto generar reacciones diversas y personales al acercar al estudiante a la construcción desde la imaginación del rol específico del psicólogo laboral.

Los alumnos logran preguntar a la docente sus inquietudes respecto al caso, así como preguntas sobre la organización que, excediendo el caso, aportan a la comprensión de la situación general. En la puesta en común participan activamente; en un principio preguntando y en un segundo momento opinando desde sus apreciaciones personales y en un tercer momento (luego de que la docente orienta hacia la consigna original) logran exponer lo trabajado en el pequeño grupo articulando el caso propuesto y la teoría.

**Formas de los intercambios.** Los intercambios son amenos, la docente inicia la clase con una conversación fluida sobre las posibilidades de lectura previas a lo que los estudiantes impresionan sentirse cómodos explicando sus dificultades para poder haber leído previamente los materiales. También impresionan cómodos solicitando la revisión del parcial rendido previamente. Circula el mate compartido, entre alumnos y con la docente.

**Sobre el caso trabajado.** El caso elegido, "**Julieta**", corresponde a un caso real de la práctica profesional de la docente. Recupera los años previos al conflicto actual, la historia del conflicto y la articulación entre el ámbito laboral y la salud mental.

Permite la imaginarización de la narrativa y la identificación de los sujetos protagonistas.

Al relatar la situación de una graduada reciente (situación vital cercana a la de los alumnos), se potencia la posibilidad de identificarse con la protagonista (y no tanto con el psicólogo).

No se incluye al psicólogo laboral/organizacional en el relato. Quizás esto facilita la confusión de los alumnos en cuanto desde qué rol pensar la lectura y las intervenciones.

El hecho de incluir la inestabilidad laboral y los beneficios de emplearse en el sector público como factores propios de nuestra situación socioeconómica, le otorga el caso también una cercanía con los estudiantes al estar contextualizado. Esto es congruente con la planificación observada en el PTD que promovía los casos reales para el trabajo en las clases.

**Tabla 2****Comparación clases observadas**

	Psicología Laboral	Psicología Clínica	Psicología Educativa	Psicología Jurídica
Características generales de la clase: Tema, duración, docente a cargo, número de orden en la cursada, cantidad de alumnos.	Comisión de Trabajos Prácticos Tema: Burn out y estrés laboral Duración: 90 minutos Docente a cargo: Ayudante de Trabajos Prácticos N° de orden: 9na clase de la cursada Cantidad de alumnos:12	Comisión de Trabajos Prácticos Tema: La demanda y la posición del clínico Duración: 90 minutos Docente a cargo: Ayudante de Trabajos Prácticos N° de orden: 3era clase de la cursada. Cantidad de alumnos:25	Teórico Práctico Tema: El modelo psicodinámico Duración: 180 minutos Docente a cargo: Profesora Titular N° de orden: 4ta clase de la cursada Cantidad de alumnos:85	Comisión de Trabajos Prácticos Tema: La familia, el niño y el adolescente ante la ley Duración: 180 minutos Docente a cargo: Ayudante de Trabajos Prácticos N° de orden: 8va clase de la cursada. Cantidad de alumnos:20
Desarrollo de la tarea	La clase inició con cuestiones administrativas relativas a la corrección de exámenes. Luego los estudiantes trabajaron con el caso elegido y la bibliografía, en grupos de a seis durante 45 minutos, y la docente intervino orientando el trabajo y especificando las consignas. También aportando nuevos datos al caso. Al finalizar, se puso en común lo trabajado y la docente amplió con información nueva y relevante el caso trabajado.	Trabajo en pequeños grupos con el caso durante 35 minutos, mientras la docente se acerca y consulta con preguntas abiertas sobre el desarrollo de la tarea y orienta en los casos en que esta se ha visto obstaculizada o frenada. Luego, en la puesta en común, la docente toma un rol activo coordinando y elaborando los aportes de los estudiantes en conclusiones de mayor nivel conceptual.	Inicia con cuestiones organizativas sobre la modalidad del examen parcial. Luego, una primera parte toma la forma de una clase magistral durante 80 minutos con soporte power point en proyector y posteriormente los alumnos se retiran del aula para una pausa de 15 minutos. En una segunda parte los estudiantes se agrupan de a 5 para el trabajo con el caso seleccionado durante 35 minutos.	Inicia con cuestiones administrativas y comentarios generales sobre corrección de exámenes. Luego el docente contextualiza el tema de la clase, los materiales sobre los que trabajarán, el caso elegido y las consignas. Recupera los conocimientos previos y propone la separación en tres grupos para el trabajo con el caso elegido durante 90 minutos. Luego se realiza un plenario de discusión durante 25 minutos y posteriormente cada grupo realiza una dramatización del caso en un



			<p>Por último, una puesta en común coordinada por la docente en la cual cada grupo relata y comenta el caso trabajado predominando un estilo descriptivo.</p>	<p>formato de entrevista psicológica.</p>
<p>Consigna inicial para el trabajo con el caso.</p>	<p><i>"Lean el caso y acá tienen la ficha de burnout, relaciónenla con el texto. Van a tener que hacer dos grupos amplios. En relación al caso va a ser con burnout, sí. Traten de, bueno, lean el caso, y van a tener que ... Acá tienen la ficha de burnout, así que van a tener que trabajar con esto. Traten de identificar...bueno acá Elisa (estudiante adscripta a la asignatura dueña de las fotocopias del material bibliográfico en cuestión) marcó bastantes cosas... También relacionarlo con este texto que está muy bueno... Lean el caso y relaciónenlo con los conceptos. Lean la ficha primero y luego lean el caso"</i></p>	<p><i>"En ese sentido es que vamos a tratar de hacer una articulación con un caso actual de estas cuestiones ayudándonos apoyándonos en los comentadores y en los textos de Freud, pero sobre todo tratando de pensar hipótesis clínicas en relación al campo."</i>  <i>"El material que yo les voy a entregar es un caso clínico que, yo les prometo la segunda parte. Porque me interesa que todo lo que podamos pensar ahora después lo podamos pensar cómo se fue desarrollando en relación al tratamiento"</i></p>	<p><i>"Es un caso, sí, la idea es que puedan primero leerlo, ¿no? Pues que puedan vincularlo al modelo, ver cuál es la problemática que se trabaja y puedan posicionarse desde un lugar crítico en relación a lo que hizo en este caso y si están de acuerdo o no. Y qué aportes pueden hacer a lo que se hizo."</i></p>	<p><i>"Hoy tendríamos que trabajar el tema de familia. Continuamos con el tema de familia, pero más específicamente lo referido a las situaciones de disputa ligadas a los problemas del divorcio y la situación particular de los niños en ese contexto. Había una serie de materiales para consultar, yo les había mandado por Facebook un caso, el de Ana y César. ¿Lo pudieron leer? ¿Lo tienen o no? ¿El caso lo tienen...? Bueno, ya estaban explicitadas las consignas, vieron como hacemos siempre. Yo al principio les puse los conceptos que me parece importante que ustedes resalten en los materiales teóricos y después vamos a trabajar específicamente el caso a ver si podemos articular el texto con cosas que incluso ya tenemos visto de unidades anteriores. Nos</i></p>

			<p><i>puede servir... ¿Qué cosas les parece de lo que hayamos visto? Ahora que lo tenemos fresquito por el parcial, ¿qué podríamos aplicar a la evaluación de esta familia?"</i></p> <p>Los estudiantes aportan contenidos abordados previamente, a lo que el docente responde:</p> <p><i>“O sea que tenemos elementos que ya hemos visto en otros lados, en otras unidades, y también elementos específicos que aporta esto de cómo se planifica una evaluación cuando hay un niño que está disputado por los padres, e incluso, las consecuencias que puede tener cuando la separación es muy difícil para el bienestar de ese chico. O sea que la tarea del psicólogo va a ir..., fundamentalmente va a ser pericial. Desde el juzgado de familia va a escuchar estas presentaciones tratando de ubicar y ordenar ahí esto que ustedes plantean, como poder priorizar las acciones y sugerir al juez, teniendo en cuenta el interés superior.</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>Bueno entonces nos vamos a dividir en tres grupos para trabajar eso. Ahí ustedes tienen la Consigna de lo que yo les pedía que pudiésemos pensar:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. ¿Qué hipótesis interpretativa surge de este relato?</i></li> <li><i>2. ¿Cuál es la urgencia?</i></li> <li><i>3. ¿Cómo analizaría la situación de la pareja conyugal y la pareja parental?</i></li> <li><i>4. ¿Cuáles pueden ser los objetivos de la intervención a corto y mediano plazo?</i></li> </ol> <p><i>Y a mí me parecía interesante que hoy empezáramos a sumar una actividad nueva, que a mí me gusta mucho traer a los prácticos, qué es la posibilidad de dramatizar entrevistas.</i></p> <p><i>Entonces vamos a hacer tres grupos para que nos dé la posibilidad de armar tres entrevistas diferentes. Una que sería con la pareja, otra que sería con el papá, y otra con la mamá.</i></p> <p><i>Nos dividimos en tres grupos, empezamos a trabajar con la parte teórica... Y ustedes en</i></p>
--	--	--	---

				<p><i>base a este guión que ya tienen de la viñeta, tienen que pensar una entrevista y una intervención posible de un psicólogo evaluando en esa entrevista. ¿Les parece? ¿hacemos así? Así que tenemos bastante para trabajar...”</i></p>
<p>Otras intervenciones docentes</p>	<p>Durante el trabajo en grupos la docente interviene principalmente con preguntas abiertas y agregando consignas de mayor nivel de especificidad que la consigna inicial. También agrega información del caso que surge de su propia historia y práctica profesional, lo que despierta entusiasmo y renovado interés en los estudiantes.</p> <p>En la puesta en común y debate en el grupo total de estudiantes, la docente agrega nueva información al caso, principalmente en relación a la organización. Incluye consignas nuevas de articulación teórico práctica y también retoma la consigna original profundizando. Guía el debate desde la clarificación conceptual hacia la implicación de los estudiantes</p>	<p>La docente inicia contextualizando la clase y repasa las fichas teóricas y los autores que corresponden a esta clase.</p> <p>Luego de la consigna de trabajo con el caso, promete una segunda parte del material clínico habilitando la curiosidad del estudiante y el interés por el desenlace del tratamiento cuyos inicios se narran en el caso propuesto.</p> <p>Ya agrupados los estudiantes, la docente relee en voz alta la consigna de trabajo que se encuentra en la versión impresa del caso con el que cuentan los estudiantes, la que enfatiza el uso ejemplificador de la viñeta clínica.</p> <p>Orienta para iniciar con una conceptualización teórica del</p>	<p>Al inicio de la clase, las intervenciones docentes son expositivas, a modo de clase magistral, siguiendo el power point y releyendo de las diapositivas los conceptos destacados.</p> <p>En ocasiones la docente hace preguntas que parecen estar dirigidas al grupo de alumnos, pero no hay ninguna respuesta y sigue con su clase.</p> <p>Más avanzada la clase los alumnos empiezan a responder tímidamente.</p> <p>La docente incluye una anécdota de su práctica profesional con fines de ejemplificar. Hay una mínima interacción con los ATP de la asignatura, en la cual se</p>	<p>El docente participa en la formación de grupos y registra la asistencia. Luego asigna una tarea a cada grupo. En el inicio del trabajo en grupo el docente permanece en silencio y luego responde algunas preguntas, recuerda la consigna y hace aclaraciones que ordenan la tarea.</p> <p>Orienta para que los estudiantes se ubiquen en el rol de psicólogo jurídico, que se entiende como un paso de acercamiento a la práctica profesional.</p> <p>Los alumnos plantean dudas sobre cómo planificar la dramatización, la forma de indagar en esa entrevista a ser dramatizada, y otras preguntas concretas sobre la práctica del psicólogo y su rol profesional en el ámbito jurídico. El docente responde</p>

	<p>mediante el relato de situaciones personales en el ámbito laboral. Como cierre, propone una tarea domiciliaria a partir de materiales que enviará de manera virtual (facebook).</p>	<p>contenido referente a la clase y presente en el material teórico, para luego ir en búsqueda de la Ilustración en el caso que se está trabajando. Luego de aproximadamente 15 minutos de trabajo en pequeños grupos la docente se va acercando a cada grupo con preguntas abiertas sobre lo trabajado y orientando en relación a conceptos teóricos que pueden resultar pertinentes al debate que escucha. También responde preguntas sobre el caso y teóricas que los estudiantes le realizan. En la puesta en común propone iniciar con un relato descriptivo del caso, y luego seguir con la articulación teórico-práctica solicitada. Luego, apela a la función imaginativa, lo avanza un paso más de la versión narrativa y acerca un a los estudiantes a la práctica profesional propiamente dicha. La docente refuerza positivamente los comentarios de los alumnos, los ordena les suma una organización que pone en</p>	<p>da una suerte de superposición discursiva que deja sin lugar el aporte del ATP. Habiendo adelantado que, en la segunda parte de la clase, se va a trabajar con viñetas y casos, preparados desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica, cierra la primera parte de la clase y marca el momento de la pausa. El ATP da a cada grupo la Consigna inicial de trabajo con el caso (ver supra) y el grupo comienza a trabajar con el caso aportado por el ATP. Iniciado el trabajo en grupo, la Profesora Titular se acerca al grupo testigo y consulta sobre si pudieron “criticar” al caso. Hay una diferencia de percepciones en cuanto al desempeño profesional relatado en el caso entre la docente y el grupo. Luego de 35 minutos de trabajo en grupo, la profesora titular propone</p>	<p>ejemplificando un modo de intervención posible y recurriendo a una suerte de soliloquio ilustrativo de intervenciones posibles. Luego, propone la puesta en común y ordena las participaciones estudiantiles, repreguntando y haciendo circular la palabra. Eventualmente agrega alguna pregunta que relanza el debate. Debe reorientar la tarea en un punto donde los alumnos se tornan autobiográficos y se alejan de la lectura teórica. Durante las dramatizaciones, en general no interviene el docente salvo situaciones muy puntuales en las cuales acompaña el ejercicio promoviendo su fluidez y continuidad. El docente cierra la clase planteando el tema de la clase siguiente e indicando la visualización de una película como disparador para el próximo tema.</p>
--	--	--	---	--

		<p>relación los distintos conceptos de la clase. La clase se cierra con la promesa de continuar con el caso en próximas clases, y da una recomendación para la lectura en el hogar</p>	<p>iniciar la puesta en común y el grupo comienza contando, describiendo y resumiendo el caso trabajado al resto de sus compañeros. La docente interviene resaltando algún aspecto y al finalizar el último grupo, da por terminada la clase.</p>	
<p>Intervenciones de los alumnos</p>	<p>Al leer el caso en grupos comentan “<i>me lo imagino tipo película</i>” y se familiarizan con la ficha bibliográfica leyendo párrafos seleccionados. Intercambian sus apreciaciones sobre la pertinencia o no del caso en relación a los conceptos de la clase y alternan impresiones personales sobre el caso y el impacto que les genera. En los comentarios sobre el caso se observa una identificación con la protagonista y su problemática. Solicitan aclaraciones sobre la posición desde la cual pensar el caso (psicólogo jurídico o psicólogo clínico) y luego los estudiantes ensayan las respuestas a modo de roleplay con un enfoque cuasi teatral y</p>	<p>En los pequeños grupos debaten animadamente Cuando la docente les consulta qué están pensando, pueden dar cuenta del desarrollo trabajado por el grupo. Se observa el intento de enriquecer la versión narrativa escrita del caso con elementos para verbales que permitan una comprensión más cabal de la escena relatada. Los estudiantes intervienen consultando a la docente sobre la pertinencia de sus articulaciones y también con preguntas de teoría básica.</p>	<p>Durante la primera parte de la clase, son muy escasas. En el momento del trabajo en pequeños grupos, intervienen pidiéndole a la ATP aclaración sobre el trabajo e interactúan entre ellos iniciando la lectura del caso en voz alta, y debatiendo sobre lo leído y destacando elementos del caso. Aportando conceptos del modelo psicodinámico (tema de la clase) y como se pueden ver ejemplificados en el relato del caso. Retoman aportes de otras asignaturas y luego, se orientan a otras</p>	<p>En el trabajo en pequeño grupo, leen el caso en voz alta y entre todos van precisando algunos puntos del caso hasta tener una comprensión de lo narrado. Luego leen las consignas que están escritas y son las mismas que el docente leyó al inicio de la clase (ver supra). Rápidamente logran hacer una lectura teórica del caso. Debatan sobre disquisiciones y precisiones finas conceptuales, disparadas por la lectura del caso. Se alejan del caso en una suerte de fuga hacia la teoría, pero retoman la línea del caso. Espontáneamente surgen preguntas pertinentes y adecuadas al rol de la</p>

	<p>haciendo uso del recurso del humor. Los estudiantes logran proponer líneas de trabajo, principalmente líneas de evaluación y de diagnóstico de situación y se observa que las propuestas responden adecuadamente al rol esperado de un psicólogo laboral.</p>		<p>cuestiones administrativas de entregas de trabajos monográficos. Al acercarse la profesora titular, le responden con una apreciación general sobre el caso. En la puesta en común, el grupo expone el caso a sus compañeros de clase.</p>	<p>evaluación pericial del psicólogo jurídico. Luego de varias consultas, los estudiantes inician la planificación de la dramatización repartiéndose los roles a representar cada uno y decidiendo las líneas prioritarias de indagación en la entrevista. En el ensayo de lo que será la dramatización, los estudiantes recurren al absurdo y la exageración. En la puesta en común, participan activamente, con aportes de articulación teórica con el caso. Luego, dramatizan las entrevistas, con buena predisposición, incluyendo sus aptitudes escénicas y buenos resultados.</p>
<p>Reacciones de los sujetos</p>	<p>Buena respuesta de los estudiantes. Tendencia a la identificación con el caso. Eventual disgregación y corrimiento de la tarea propuesta. Tono jocoso y relajado con relatos autorreferenciales sobre temas tangenciales. Los alumnos logran preguntar a la docente sus inquietudes y participan activamente.</p>	<p>Los estudiantes conversan animadamente entre ellos, pero no surgen demasiadas preguntas espontáneas hacia la docente durante el trabajo en grupo. Al acercarse la docente, responden a sus preguntas, pero se observan latencias generalizadas en las respuestas.</p>	<p>Los estudiantes permanecen expectantes y silenciosos durante la parte teórica, y luego pueden conversar fluidamente entre ellos en la parte de trabajo práctico grupal. En la puesta en común siguen las indicaciones de la profesora titular. Cuando se da por finalizada la</p>	<p>Los alumnos están relajados, impresionan en confianza. Comparten posiciones sobre temas delicados en un ambiente de respeto y debate. En las dramatizaciones, se manifiestan con risas espontáneas y aplausos.</p>

			clase aplauden espontáneamente.	
Formas de sus intercambios	Los intercambios son amenos, con una conversación fluida. Los estudiantes impresionan sentirse cómodos. Circula el mate compartido, entre alumnos y con la docente.	Los intercambios son fluidos entre los estudiantes y en relación a la docente son concretos y centrados en la tarea. No se observa un vínculo de confianza consolidado con la docente.	Los estudiantes permanecen en silencio durante la clase magistral y en el trabajo grupal se los observa predispuestos a la lectura y relajados. Ante las intervenciones docentes, no se prolonga el debate.	Los intercambios con el docente se centran en la tarea propuesta y en cuestiones administrativas. Entre los estudiantes predomina el debate y la construcción grupal de conocimiento.



### **Planificaciones Docentes 2023/2024: Una Lectura Comparativa de las Propuestas 2016/17 con los PTD vigentes actualmente**

Con el objetivo de poner en relación lo estudiado en los años 2016/17 con el momento actual., se realizó un análisis de los PTD vigentes para los años 2023/24. Se comparan las categorías ya utilizadas y se agregan la inclusión de nuevas tecnologías de la virtualidad y de la perspectiva de género.

Esta inclusión resulta significativa a partir de la re-lectura de los materiales de los años 2016/17 luego de la pandemia que motivó la educación remota de emergencia y de los avances del movimiento feminista en nuestro país y sus marcas en la legislación, la normativa y el discurso social actual.

Lo primero que se resalta es que han cambiado los Profesores Titulares de las cuatro asignaturas seleccionadas, quedando a cargo en todos los casos el Profesor Adjunto que compartía cátedra con el Profesor Titular que se ha retirado en estos años.

La asignatura **Psicología Clínica** no muestra cambios significativos en su planificación anual. Entre sus propósitos y objetivos se puede observar una sustitución de la idea de espacios de aplicación profesional de la práctica clínica por la de campos de la psicología profesional. Esto se acompaña de la referencia en 2023/24 de la apertura a revisión crítica de estos campos de aplicación.

En cuanto a los dispositivos de intervención pedagógica y el uso de casos clínicos, se observa una reorganización. Dentro de los Trabajos Prácticos se unifican las propuestas de trabajo con casos clínicos y con historiales freudianos. En el caso de 2023/24 se ha elegido sólo uno que acompañará las propuestas para los contenidos de las diferentes clases. Se incluyen seminarios breves intra cátedra y se sostiene la práctica institucional con la construcción de un caso de cada estudiante a partir de su experiencia.

En cuanto a la inclusión de las nuevas tecnologías de la virtualidad, a la inexistente referencia de 2016/17, sólo se incluye en 2023/24 una referencia por excepción. Se habilita el campus virtual de la asignatura sólo para el acercamiento de materiales en situaciones puntuales y en las que el estudiante acredite y justifique su imposibilidad de asistir presencialmente. En ninguna de las dos versiones se incluyen mails de contacto de la cátedra. Respecto a los links de acceso a la bibliografía propuesta, no se encuentran en la versión 2016/17 y sólo se encuentran en el 2% de las referencias bibliográficas de la versión 2023/24.

Ninguno de los dos planes de trabajo está redactados en lenguaje inclusivo. La perspectiva de género sólo la encontramos representada en los contenidos de unidades concretas. Si bien cambia el número en ambas propuestas, se sostiene la inclusión de las nuevas identidades como elemento teórico a desarrollar. No se encuentra referencia a la transversalización de dicha perspectiva en la planificación.

**Tabla 3**

***Comparación entre ambas Planificaciones de Psicología Clínica***

	Planificación Docente 2016/17	Planificación Docente 2023/24
Propósitos y Objetivos	Aportar instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención en la práctica clínica e introducir al estudiante en la variedad de espacios de aplicación profesional de la práctica clínica.	Proveer al estudiante una capacitación que le permita desempeñarse en los distintos campos de la Psicología Profesional, en concordancia con lo estatuido por la legislación vigente y apto para rever críticamente los mismos.
Procesos de intervención Pedagógica	Espacios de discusión clínica con modalidad taller y articulación de los casos con referencias bibliográficas. Lectura de historiales. Construcción de un caso a partir de la propia práctica institucional.	Teóricos: clase magistral, con estrategias de participación de los estudiantes. Los Trabajos Prácticos proponen la articulación teórico-práctica a partir de sesiones de discusión, estudio de casos, lectura sistemática de textos. Se incluye un historial freudiano (Freud, S. “Análisis de un caso de neurosis obsesiva (el Hombre de las Ratas)”, que se abordará de manera transversal de acuerdo al tema a trabajar en la clase. Seminarios breves. Construcción de un caso a partir de la propia práctica institucional
Precisiones sobre los casos a utilizar.	En los espacios de discusión clínica, precisa que se trabajará con materiales clínicos aportados por el ATP y/o aportes de los alumnos de su práctica institucional. En los espacios Lectura de Historiales, se trabajará con alguno de los historiales freudianos.	En el espacio denominado Trabajos Prácticos se incluye tanto el trabajo con casos clínicos como la transversalización del Historial freudiano del Hombre de los Lobos durante toda la cursada.
Nuevas tecnologías	No se incluye en la planificación referencias al uso de tecnologías de la virtualidad. No incluye mails de contacto de la cátedra ni links de acceso a la bibliografía	Se ofrecerá material en el Campus Virtual si hubiera casos de estudiantes que, por razones debidamente justificadas, no pudieran asistir a las ofertas pedagógicas (todas son presenciales). No incluye mails de contacto de la cátedra

		De las 107 referencias bibliográficas que incluye, sólo incluye links de acceso a dos de ellas.
Perspectiva de género	Redactado sin utilizar lenguaje inclusivo En la Unidad N9 se incluyen como contenidos las nuevas parentalidades y las nuevas identidades. También el impacto de la perspectiva de género en los discursos y prácticas sobre las familias.	Redactado sin utilizar lenguaje inclusivo En la Unidad N6 se incluye como contenido la disparidad entre sexo y género, las nuevas identidades y la pregunta por los nuevos goces.

La asignatura **Psicología Jurídica** en su propuesta actual es más detallista a la hora de explicitar sus propósitos y objetivos. Incluye la eficiencia en las acciones de los futuros profesionales, la integración con otros saberes y prácticas, la creatividad, la reflexión y actitud crítica. En cuanto a las intervenciones pedagógicas con casos se mantienen las propuestas, enfatizando en su última versión el rol del tutor en la construcción de un caso que deben realizar los estudiantes de manera domiciliaria e individual. No se agregaron precisiones sobre los casos que se utilizarán en la asignatura.

En cuanto a la inclusión de las nuevas tecnologías de la virtualidad, en la planificación 2016/17 no se incluyen mail de contacto de la cátedra ni links de acceso a bibliografía. Sin embargo, se especifica que ante dificultades de cursar presencial debidamente fundadas, el estudiante podrá comunicarse semanalmente con la profesora titular por Skype o vía telefónica.

En 2023/24 se incluyó al correo electrónico y a la mensajería del aula virtual como instancias habilitadas para consultas o pedidos de materiales. También se propone el diseño de materiales para difusión virtual con fines de prevención como trabajo de campo.

En cuanto a la perspectiva de género, la última planificación está redactada en lenguaje inclusivo (bajo la opción del uso del @). Asimismo, en la Unidad 9 incluye como contenido la violencia de género.

**Tabla 4****Comparación entre ambas Planificaciones de Psicología Jurídica**

	Planificación Docente 2016/17	Planificación Docente 2023/24
Propósitos y Objetivos	Poner al alumno en el compromiso de pensarse en el futuro rol dentro del ámbito de la psicología jurídica.	Contribuir a la formación de profesionales de la psicología capaces de hacer productivos los saberes, eficiente su accionar en respuesta de las demandas, necesidades y carencias sociales que lo incluyen y desafían. Ofrecer una visión que haga pensable la integración de su quehacer profesional en grupos que operan sobre un mismo sector de la realidad desde disciplinas, saberes y prácticas diversas. Profesionales creativ@s y reflexiv@s, convencid@s de la necesidad de formación continua, abierta y crítica, que favorezca las posibilidades de abordar desde nuevas perspectivas, así como líneas de acción creadoras.
Procesos de intervención Pedagógica	Abordaje y resolución de situaciones problemáticas a través de la integración de la teoría, y la práctica en función del rol del psicólogo jurídico Análisis de un caso de forma individual y domiciliaria.	Teóricos presenciales Trabajos Prácticos: Taller sobre estudio de casos problema. Tutorías de seguimiento de Caso individual para realización de informe
Precisiones sobre los casos a utilizar.	No especifica sobre los casos a utilizar en las clases. Especifica que los casos con los cuales trabajarán los alumnos domiciliarmente será la historia de una persona o grupo familiar inserto dentro de dos o más problemáticas legisladas	Mantiene las mismas precisiones
Nuevas tecnologías	No se incluye mail de contacto de la cátedra No incluye links de acceso a la bibliografía. Incluye la posibilidad de adaptar la cursada para alumnos con dificultades para cursar de manera presencial por razones debidamente fundadas. Propone el contacto semanal con la Prof. Titular por vía telefónica o Skype.	En diferentes instancias se propone el pedido de materiales y consultas a través de correo electrónico de la cátedra o de la mensajería del Aula virtual En el trabajo de campo se propone el diseño y ejecución de un proyecto de prevención, y materiales para difusión virtual. Las encuestas y entrega de Informes son a través de Aula Virtual Incluye mail de contacto de la Prof. Titular. No incluye links de acceso a la bibliografía.

Perspectiva de género	Redactado sin utilizar lenguaje inclusivo No incluye perspectiva de género en sus contenidos conceptuales.	Utilización de lenguaje inclusivo en la redacción del PTD optando por la opción del carácter @ para no definir el género de sustantivos. En la Unidad N9 incluye la violencia de género y edaísmo como problemáticas de violación de DDHH.
-----------------------	---	---

La asignatura **Psicología Educativa**, en cuanto a sus propósitos incluye en su planificación vigente que la formación de los psicólogos educacionales incluya el medio social en que se desarrollará su práctica profesional. En los procesos de intervención pedagógica se agrega el dispositivo de taller y se continúa con los teórico-prácticos, las comisiones de supervisión y la práctica institucional. En relación a los casos que pudiesen incluirse en los distintos espacios, no hay especificaciones en la planificación. No se descartan que pudiesen utilizarse en las clases teórico prácticas o en las comisiones de supervisión, sin embargo, esto no surge explícitamente en el PTD.

Las nuevas tecnologías impactan de varias maneras en la planificación de esta asignatura. Los mails de contacto de los integrantes de la cátedra como una unidad específica sobre Nuevas Tecnologías en Educación se encuentran en ambas planificaciones, 2016 y 2023. En el nuevo PTED se incluyen en la bibliografía de referencia materiales digitales audiovisuales y se pone a disposición de los estudiantes la bibliografía digitalizada, actividades y requisitos evaluativos en el campus virtual de la asignatura. También plantea la opción de espacios virtuales a coordinar para aquellos estudiantes que acrediten justificadamente la imposibilidad de asistir presencialmente. En cuanto a los links de acceso a la bibliografía aumenta significativamente entre ambas versiones.

Marcadas diferencias se encuentran en cuanto a la perspectiva de género. La planificación 2023/24, a diferencia de la 2016/17, está redactada en lenguaje inclusivo e incluye como contenidos obligatorios la Perspectiva de Género en Psicología Educativa y la Ley de Educación Sexual Integral (que se enmarca dentro de esta perspectiva).

**Tabla 5****Comparación entre ambas Planificaciones de Psicología Educativa**

	Planificación Docente 2016/17	Planificación Docente 2023/24
Propósitos y Objetivos	Mejorar la calidad de formación de los psicólogos identificando el sistema de actitudes profesionales para el desempeño en el ámbito de la educación.	Garantizar una formación profesional que capacite al alumno para orientar, asesorar, diagnosticar y asistir en los aspectos psicológicos del quehacer educacional, la estructura y la dinámica de las instituciones educativas y el medio social en que éste se desarrolla.
Procesos de intervención Pedagógica	Clases teórico prácticas con casos para analizar desde un determinado modelo teórico. Clase teórica práctica sobre Demanda y Diagnóstico trabajando a partir de casos seleccionados de la práctica institucional de los alumnos. Comisiones de supervisión semanales durante el segundo cuatrimestre. 50 horas de prácticas pre-profesionales supervisadas en instituciones escolares	Espacios semanales teórico práctico en los que se enfatiza la dimensión teórico-explicativa de la disciplina. Espacios de Taller, en los que se va entretejiendo conceptualizaciones, los problemas y emergentes del campo educativo. Comisiones de supervisión semanales durante el segundo cuatrimestre. 50 horas de prácticas pre-profesionales supervisadas en instituciones escolares
Precisiones sobre los casos a utilizar.	Casos seleccionados por su construcción en consonancia con un modelo teórico determinado según la clase en cuestión	No especifica los criterios de elección para los casos que eventualmente pudiese usar el docente a cargo en cada clase si utilizase este recurso
Nuevas tecnologías	Están consignados los correos electrónicos de cada uno de los integrantes de la cátedra Incluye una unidad sobre nuevas tecnologías de la comunicación y su impacto en el escenario educativo. Incluye links de acceso a un aproximado 5% de las referencias bibliográficas.	Están consignados los correos electrónicos de cada uno de los integrantes de la cátedra Incorpora en bibliografía: Lecturas Audiovisuales Contenidos Unidad temática 10 Las TICS en el contexto de la educación escolar Los contenidos desarrollados, referencias bibliográficas y actividades con requisitos evaluativos de cada unidad temática, serán publicados en los mosaicos semanales en el PsicoCampus Plantea la opción de espacios virtuales a coordinar para aquellos estudiantes que acrediten justificadamente la imposibilidad de asistir presencial Incluye links de acceso a un aproximado del 50% de las referencias bibliográficas.
Perspectiva de género	Redactado sin utilizar lenguaje inclusivo No incluye perspectiva de género en sus contenidos.	Uso de lenguaje inclusivo optando por el carácter “x” para eliminar el género. Incluye una unidad temática específica de Perspectiva de Género en Psicología Educativa, tradiciones en la educación

		escolar sobre la sexualidad, y la importancia de la ESI (Educación Sexual Integral).
--	--	--

La asignatura **Psicología Laboral** en los objetivos de su PTD actual incluye la aclaración de que la inserción laboral de los futuros egresados puede ser con o sin relación de dependencia. A las propuestas de intervención pedagógica, la nueva planificación agrega clases especiales e integradoras en formato audio síntesis y tutorías virtuales sincrónicas para la práctica de los estudiantes. Las clases de trabajos prácticos se continúan proponiendo como disparadoras de pensamiento. Sin embargo, en la planificación actual se incluyen (además de los casos que ya figuran en la planificación 2016/17), variedad de disparadores tales como videos, artículos periodísticos y artículos científicos

En cuanto al uso de casos específicamente, la diferencia entre ambas propuestas radica en que se agregan a los casos reales, la posibilidad de utilizar casos simulados.

La virtualidad en 2023/24 toma lugar tanto para los espacios con los estudiantes como para los dispositivos de intercambio entre los miembros de la cátedra. Se incluyen clases integradoras en audio disponibles en el Campus Virtual, tutorías virtuales sincrónicas, reuniones de cátedra virtuales y grupo de WhatsApp para intercambios durante la semana entre los docentes.

El plan de trabajo vigente está redactado utilizando lenguaje inclusivo, optando por evitar el masculino genérico incluyendo en las dos opciones del binarismo clásico (los/las). Incluye en una de sus unidades temáticas el concepto de “Techo de Cristal” que hace referencia a una lectura en clave de perspectiva de género de las posibilidades de desarrollo laboral de las mujeres en las organizaciones.

**Tabla 6****Comparación entre ambas Planificaciones de Psicología Laboral**

	Planificación Docente 2016/17	Planificación Docente 2023/24
Propósitos y Objetivos	Que los estudiantes conozcan las incumbencias del psicólogo en el ámbito laboral, desde lo teórico y desde la práctica concreta.	Que los/as estudiantes conozcan las incumbencias del/ de la Psicólogo/a en el ámbito laboral, y las posibilidades de inserción profesional, con o sin relación de dependencia
Procesos de intervención Pedagógica	Clases teóricas presenciales. Clase de trabajos prácticos, utilizando los casos como disparadores del pensamiento y analizando los materiales mediante la discusión reflexiva y nutriéndose de la teoría.	Clases teóricas presenciales. Clases especiales y Teóricos Integradores presenciales con audio-síntesis Clases prácticas con discusión reflexiva e incorporación de distintos materiales de actualidad tales como: videos, artículos periodísticos, artículos científicos, casos reales, casos simulados, etc. Estos materiales se utilizarán como “disparadores de pensamiento” Práctica con cuatro tutorías virtuales sincrónicas
Precisiones sobre los casos a utilizar.	Casos reales y Actuales	Casos reales y casos simulados
Nuevas tecnologías	No incluye mails de contacto de la cátedra ni links de acceso a bibliografía.	Clases especiales e integradoras: presencial + audio síntesis que se suben semanalmente al Psicocampus- Tutorías Virtuales sincrónicas Reunión de Cátedra virtual semanal. y grupo de WhatsApp para intercambios durante la semana
Perspectiva de género	No incluye perspectiva de género en sus contenidos	Redactado en lenguaje inclusivo incluyendo masculino/femenino (los/las estudiantes) Incluye en su unidad sobre Balance Vida - Trabajo, contenidos sobre el concepto de “Techo de Cristal”.



### **Conclusión**

De las observaciones y análisis realizados se puede concluir que en todas las asignaturas surge, por comparación o por confusión, referencias a las intervenciones y prácticas psicológicas del ámbito propio de la asignatura en cuestión y al mismo tiempo de especificidades de otros ámbitos de trabajo del psicólogo.

El enfoque de la utilización de casos en las clases universitarias representa una estrategia valiosa para la construcción del rol del psicólogo, independientemente de la asignatura que analicemos. La inclusión de casos en la enseñanza universitaria promueve una comprensión más holística y aplicada de la disciplina, permitiendo que los estudiantes relacionen las intervenciones y prácticas psicológicas a través de diversas áreas de trabajo del psicólogo. Impresiona que la práctica profesional del futuro psicólogo se pudiese nutrir del trabajo con casos, acercando al estudiante al trabajo profesional, sin discriminar si el caso trabajado hubiese sido abordado en una u otra asignatura.

Este enfoque muestra la ventaja de fomentar la transferencia de conocimientos, ya que los estudiantes pueden comparar y contrastar casos y estrategias utilizadas en diferentes contextos. Esto refleja la realidad de la práctica profesional del psicólogo, que a menudo requiere la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones diversas y cambiantes. La capacidad de los estudiantes para adaptar sus aprendizajes a una variedad de situaciones fortalece su preparación para el mundo profesional.

Los análisis realizados permiten pensar que la práctica profesional del futuro psicólogo se beneficia enormemente del trabajo con casos, ya que los desafía a pensar críticamente, aplicar teorías y enfoques a situaciones reales, y desarrollar habilidades de resolución de problemas. Además, este enfoque ayuda a los estudiantes a comprender que la psicología es una disciplina dinámica y aplicable en diversos contextos, lo que les prepara para enfrentar desafíos en su futura carrera.

El análisis de las cuatro clases observadas revela que el estilo del docente en sus intervenciones ejerce una influencia significativa en el proceso educativo, superando incluso las pautas establecidas en el plan de trabajo. Este hallazgo subraya la importancia del enfoque y la metodología del docente en el aula, ya que pueden moldear la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de manera significativa.

La variabilidad en los estilos de enseñanza puede influir en diversos aspectos del proceso educativo, como el nivel de participación de los estudiantes, su motivación, la comprensión de los conceptos enseñados y el clima general del aula. Los docentes que adoptan un enfoque más interactivo y participativo tienden a fomentar una mayor implicación por parte de los alumnos, lo que puede conducir a un aprendizaje más profundo y significativo.

El uso de casos en cada una de las clases observadas varió según una serie de factores que influyeron en su efectividad y en la forma en que fueron utilizados por el docente. Estos factores incluyeron el estilo del caso en sí mismo, su capacidad para generar interrogantes y mantener el interés de los estudiantes, así como las consignas proporcionadas por el docente y el grado de apoyo brindado durante el proceso.

El tipo de caso presentado puede tener un impacto significativo en su utilidad en el aula. Algunos casos pueden ser más adecuados para generar discusiones y cuestionamientos entre los estudiantes, mientras que otros pueden ser más descriptivos o informativos. La variedad en los estilos de los casos puede proporcionar oportunidades para diferentes enfoques pedagógicos y niveles de participación estudiantil.

- Los casos que presentan situaciones ambiguas o dilemas éticos tienden a generar más preguntas y debates entre los estudiantes. Estos casos pueden promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje. El docente puede fomentar esta actividad planteando preguntas estimulantes y guiando la discusión hacia objetivos específicos de aprendizaje.
- Los casos que son relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes o que abordan temas contemporáneos tienden a captar más su atención. Cuando los casos son interesantes y relevantes, los estudiantes están más motivados para participar activamente en su análisis y discusión. El docente puede mejorar la relevancia de los casos seleccionados al relacionarlos con los intereses y experiencias de los estudiantes.
- Las consignas proporcionadas por el docente y su apoyo durante la actividad influyen en la efectividad del uso de casos en el aula. Es importante que el docente establezca expectativas claras y brinde orientación adecuada para que los estudiantes puedan abordar el caso de manera efectiva. Además, el docente puede facilitar la discusión proporcionando retroalimentación constructiva y estimulando la reflexión crítica.

Del análisis de los casos estudiados, se concluye que la mayoría de ellos evidencian elementos de la lógica patriarcal y los estereotipos de género. El caso utilizado en psicología clínica muestra el lugar pasivo de la paciente ante su novio que hace suya la demanda; el caso de psicología laboral muestra la reacción organizacional ante el rol de madre de la trabajadora y las diferencias en el mundo organizacional respecto a otras mujeres que no maternan; y en el caso de psicología jurídica se ejemplifica una situación de violencia de género en una pareja de padres.

Es de resaltar que, en ninguno de ellos, esto es explicitado, conceptualizado o problematizado durante la clase. Esto plantea importantes cuestiones sobre la necesidad de abordar y visibilizar estas problemáticas en la enseñanza superior. Los casos presentados revelan la presencia de dinámicas de poder y desigualdad de género que, hasta hace poco, no eran adecuadamente conceptualizadas o problematizadas en el currículo académico.

Es alentador observar que la Facultad de Psicología ha avanzado en la transversalización de la perspectiva de género en sus asignaturas y espacios curriculares. Esta inclusión permite que los estudiantes y futuros profesionales de la psicología estén mejor preparados para comprender y abordar las dinámicas de género en su futura práctica. También enfatiza la importancia de la educación superior en promover una mayor conciencia y sensibilidad hacia las cuestiones de género, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

Del análisis de los planes de trabajo docentes actualizados se puede concluir que la inclusión de la perspectiva de género en cada asignatura puede variar significativamente dependiendo de los criterios y enfoques adoptados por cada docente. Este impacto diverso puede deberse a una serie de factores, que incluyen la formación y conciencia de género del docente, el contexto disciplinario, y los recursos disponibles.

Es posible que las diferencias halladas entre las planificaciones puedan deberse a que algunos docentes posean una formación en estudios de género más sólida y una conciencia desarrollada sobre estas cuestiones, logrando así integrar de manera más efectiva la perspectiva de género en su enfoque y en su enseñanza.

La evolución y el avance en esta área son indicativos de un compromiso por parte de la institución educativa en promover una educación inclusiva y sensible al género, reflejando los cambios en la sociedad. Sin embargo, para lograr un impacto más uniforme y significativo, es importante que la Facultad y la Universidad continúen promoviendo la capacitación en estudios

de género y fomenten un entorno académico que valore las propuestas respetuosas de la diversidad y la equidad de género.

Otro punto a desarrollar es el lugar de la virtualidad en las clases observadas. La incorporación de la tecnología y la virtualidad en la enseñanza universitaria es un tema de creciente relevancia, especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19 y las medidas de aislamiento social que impulsaron la virtualización de la educación. En las clases observadas previas al ASPO 2020/2021, es comprensible que casi no se hubieran incluido recursos virtuales en la planificación y ejecución de las clases, dado que esta transición repentina hacia la educación en línea no estaba prevista en ese momento.

Sin embargo, es notable que, a raíz de la virtualización de emergencia, el cuerpo docente ha experimentado una capacitación forzosa en el uso de herramientas tecnológicas y se ha familiarizado con plataformas de videoconferencias y entornos virtuales de aprendizaje. Esto representa una oportunidad significativa para enriquecer las propuestas de trabajo con casos en la enseñanza universitaria.

La utilización de recursos tecnológicos, como el campus virtual, plataformas de videoconferencias y herramientas asincrónicas, permite una mayor flexibilidad en la implementación de casos. Los estudiantes pueden acceder a los materiales de casos en línea, discutirlos de manera sincrónica o asincrónica, y colaborar en proyectos de grupo a través de medios digitales. Esto no solo amplía las posibilidades de aprendizaje, sino que también facilita la participación de estudiantes que pueden estar físicamente distantes o que tienen disponibilidad horaria diferente.

En este contexto, la virtualidad ofrece la oportunidad de crear un entorno de aprendizaje más interactivo y accesible, donde los estudiantes pueden explorar casos de manera más dinámica y participativa. Además, se pueden aprovechar recursos multimedia, simulaciones y herramientas de colaboración en línea para mejorar la comprensión y el análisis de los casos. Esta evolución hacia la virtualización en la enseñanza universitaria promete enriquecer la experiencia de los estudiantes y prepararlos mejor para los desafíos del mundo digital y globalizado.

Sin embargo, en las planificaciones actuales analizadas, es notorio que las nuevas tecnologías no tienen un lugar privilegiado. Las propuestas de trabajos con casos se mantienen por fuera de la virtualización, sin incluir nuevos recursos. Un estudio general de los planes de

trabajo nos muestra una gran variabilidad entre las asignaturas. Incluso aquellas que incluyeron recursos del aula virtual, son principalmente vías de comunicación con los estudiantes y un espacio donde difundir materiales escritos, audios o videos (algunos generados por las propias cátedras y otros no).

La inclusión de la tecnología y la virtualidad en la enseñanza universitaria, particularmente en la aplicación de casos, representa una oportunidad significativa para enriquecer el proceso de aprendizaje. La capacitación del cuerpo docente y la familiarización con las herramientas tecnológicas disponibles permitirían una mayor flexibilidad y acceso a recursos que pueden mejorar la calidad de la educación. Esto demuestra la importancia de adaptarse a las tendencias tecnológicas y pedagógicas actuales para brindar una formación de calidad a los estudiantes.

Además de la capacitación docente, creo que sería interesante, en futuras investigaciones, estudiar el contexto de posibilidad concreto en la Facultad de Psicología: Analizar si las condiciones institucionales, normativas y de disponibilidad de recurso humano, permitirían un giro hacia dispositivos virtuales o híbridos que resulten potenciadores del aprendizaje.

Para finalizar quiero destacar que el uso de casos como construcción metodológica utilizada en las cuatro asignaturas analizadas ha permitido a los estudiantes explorar situaciones y problemas del mundo real. Al seleccionar o diseñar casos que reflejen una variedad de contextos, situaciones y poblaciones, los educadores pueden representar la diversidad de experiencias y desafíos que enfrentan las personas en la sociedad.

El análisis de casos tiene la posibilidad de fomentar la reflexión crítica y la empatía. Cuando se presentan situaciones que involucran a personas de diversas identidades, culturas, géneros u orientaciones, los estudiantes tienen la oportunidad de considerar cómo estas diferencias influyen en las respuestas y soluciones. Esto promueve una mayor conciencia de la importancia de la diversidad y la inclusión.

Los espacios de intercambio y debate en torno al caso propuesto en cada asignatura, permiten que los estudiantes compartan sus perspectivas y escuchen las de sus compañeros. Cuando se abordan casos que involucran diversidad, se pueden discutir de manera más efectiva las cuestiones relacionadas con la discriminación, la justicia social y la equidad.

Queda abierta la pregunta sobre si actualmente (años después de grandes avances en la visibilización de las diversidades), los casos elegidos por los docentes incluyen diversidades clásicamente invisibilizadas.

Al abordar casos relacionados con la diversidad, se les brindaría a los estudiantes la oportunidad de considerar cómo factores como el prejuicio, la discriminación o las desigualdades estructurales pueden influir en la toma de decisiones y en la búsqueda de intervenciones efectivas.

Asimismo, el trabajo con casos que aborden la diversidad prepararía a los estudiantes para enfrentar situaciones del mundo real en su futura práctica profesional. Les ayudaría a desarrollar competencias interculturales y a comprender cómo abordar las necesidades de una amplia gama de sujetos y comunidades.

El estudio de casos en la universidad puede ser un vehículo efectivo para integrar las pedagogías de la diversidad en la enseñanza superior. Al seleccionar y diseñar casos que reflejen la diversidad de experiencias humanas y al fomentar discusiones significativas y reflexiones, se promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y se prepara a los estudiantes para comprender y abordar los desafíos relacionados con la diversidad en la sociedad y en sus futuras carreras profesionales.

### Referencias

- Aebli, H. (1988), *12 formas básicas de enseñar*, Madrid: Narcea
- Álvarez Cruces, D., Otondo Briceño, M., & Medina Moreno, A. (2018). Análisis de caso clínico mediante foro virtual por Facebook para favorecer la transferencia de aprendizajes. *Educación Médica Superior*, 33(2). Recuperado de <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1678>
- Amaya Franky, G. (2006) Los entornos virtuales de simulación de la realidad, espacios vistos como ejes que permiten situar el aprendizaje dentro de un contexto institucionalizado de educación. [Versión electrónica]. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 7 (1)
- Anijovich, R.; Capelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.J. (2008) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós
- Anijovich, R. Y Mora, s. (2010) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Brown, J., Collins, A., y Duguid, p., (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42
- Bruner, J (2003), *La fábrica de Historias*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Buzzi, A., Ramponi, C. y Pineau, E. (2013), *Pensando cómo enseñar: aplicación del método de casos* La Plata: EDULP,
- Camilloni, Alicia W. de, Davini M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós
- Carnaghi, M. (2004) “La Enseñanza del Derecho: La Importancia de Estimular la Comprensión”, En: L. Porta (Comp.) *Docencia Universitaria: historia, currículo y enseñanza en la universidad*. Mar del Plata: Eudem. 183-223
- Cassany, D. (2004), [La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE](#). *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* p 40 -64 Madrid: Instituto Cervantes
- Ceps (s/d), Proyecto para la Comisión de Género del Consejo Académico : Revisión de PTD en clave feminista. Disponible en: [https://docs.google.com/document/d/14o\\_PPE2lkV5xibn1y9ivm3vssnotnpcDcNl1K\\_fPx/kw/edit](https://docs.google.com/document/d/14o_PPE2lkV5xibn1y9ivm3vssnotnpcDcNl1K_fPx/kw/edit) Consultado 5 de febrero 2024

- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Curland, Y. (2012) *A Reciclar el desecho*. Disponible en <https://www.elsigma.com/educacion/a-reciclar-el-desecho/12385> Consultado el 11/03/2023
- De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Dueñas, V. (2001) El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Revista Colombia Médica*. 32, 189 – 196
- Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Eggen, P. y Kauckak, D. (2001), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Feldman, D. (2010), *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires: Paidós
- Flores Hernández, A. y Veleros Valverde, M.d.C. (2010). Estudio de caso en entornos visuales como estrategia de enseñanza de los valores en la universidad. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/56790> Consultado enero 2024
- García Aretio, L., (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.
- Gomel, S. (1997), *Transmisión generacional, familia, y subjetividad*, Buenos Aires: Lugar
- Iudica, C. (2004) “La Enseñanza de la Biología en la Carrera de Psicología: Implementación del Estudio de Casos como Estrategia Didáctica.” En: L. Porta (Comp.) *Docencia Universitaria: historia, currículo y enseñanza en la universidad*. Mar del Plata: Eudem. 269-282
- Jackson, P. (2012) *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun E.,(2002) *Modelos de enseñanza*, Barcelona: Gedisa
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Lozoya Angulo, A., Zárate Depraect, N., & Alvarado Félix, E. (2018). Estudio de caso y simulación para la formación integral de los estudiantes en psicología médica. *Educación Médica Superior*, 33(1). Recuperado de <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1535>



- Lozares, C (2000) La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. *Papers Revista de Sociología*. 62, 97-131
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J. (2008) Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, 14, 1-23.
- Nasio, Juan David (compilador) (2001), Los más famosos casos de psicosis, Buenos Aires: Paidós
- Nerici, I. (1980) *Metodología de la enseñanza*, Mexico: Kapeluz
- Padrón Alfonso, M., Toledo Pimentel, B., Rodríguez Linares, M., Castillo Hernández, R. & Romagera Acosta, M. (2020). Valoración del método de estudio de caso virtual en el posgrado académico. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(4), e873. Epub 01 de diciembre de 2020. Recuperado en 19 de enero de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-65572020000400021&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000400021&lng=es&tlng=es).
- Perrenoud, P (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible. (Clase inédita). Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique. Ginebra
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porta, L. (2010) “Las Prácticas Docentes como Configuraciones de la “buena” Enseñanza en el Aula Universitaria”. En: L. Porta (Comp.) *Docencia Universitaria 3- Propuestas para trabajar en el aula universitaria*. Mar del Plata: Eudem. 17-40
- Powell Franco, A. y García Álvarez, C. (2006) Enseñando psicología con técnicas didácticas avanzadas: el método de casos y el de aprendizaje basado en problemas. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11, 227-238
- Sagástegi, D. (2004) Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Sinéctica*. 24, 30-39
- Saldís, N. y Gómez, M. (2008), Enseñar con casos de diseño propio. *Revista Química Viva* - 7, 160-169
- Sanjurjo, L. (1994). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Silva D´AngiolaB. G., & Ostrovsky, A. E. (2023). Perspectiva de género y formación de psicólogos. Identificación de sesgos en psicólogos clínicos egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata . *Perspectivas En Psicología*, 20(1), 100-114. Recuperado a partir de <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/648> 05 de febrero 2024

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schön, D (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Steiman, J. (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires: Miño y Dávila

Triadó Ivern, X., Chueca, P., Jaría Chacón, N., Gallardo, E., y Elasri Ejjaberi, A. (2010) *Enseñar con casos audiovisuales en el entorno virtual: metodología y resultados*, Barcelona: Octaedro

Wassermann S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

### **Fuentes Documentales**

Cátedra de Psicología Clínica Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2016/2017. Aprobado por OCA 2242/16

Cátedra de Psicología Clínica Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2023/2024. Aprobado por OCA 393/23

Cátedra de Psicología Educacional Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2016/2017. Aprobado por OCA 2242/16

Cátedra de Psicología Educacional Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2023/2024. Aprobado por OCA 393/23

Cátedra de Psicología Jurídica Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2016/2017. Aprobado por OCA 2242/16

Cátedra de Psicología Jurídica Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2023/2024. Aprobado por OCA 393/23

Cátedra de Psicología Laboral Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente 2016/2017. Aprobado por OCA 2242/16

Cátedra de Psicología Laboral Facultad de Psicología UNMdP, Plan de trabajo Docente  
2023/2024. Aprobado por OCA 393/23

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina, Resolución Nro. 2447 - (20 de  
septiembre de 1985).

Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 343/2009 – Anexo V

Secretaria de Género y Diversidades y Secretaria Académica Facultad de Psicología UNMdP  
(2022), Guía Introductoria para la Transversalización de la Perspectiva de Género en los  
Planes de Trabajo Docente, Disponible en: [https://psicologia.mdp.edu.ar/breve-guia-  
introductoria-para-la-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero/](https://psicologia.mdp.edu.ar/breve-guia-introductoria-para-la-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero/) Consultado 05 de  
febrero 2024

UNMdP (2009) Ordenanza de consejo Superior N°553/09 y su Anexo 1

UNMdP (2018) Programa integral de Políticas de género, Disponible en:

[http://www2.mdp.edu.ar/index.php/bienestar/programa-integral-de-politicas-de-  
genero#:~:text=La%20transversalizacion%20de%20la%20perspectiva,en%20la  
%20formacion%20de%20profesionales](http://www2.mdp.edu.ar/index.php/bienestar/programa-integral-de-politicas-de-genero#:~:text=La%20transversalizacion%20de%20la%20perspectiva,en%20la%20formacion%20de%20profesionales) Consultado 05 de febrero 2024

UNMdP (2019), Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad nacional de Mar del  
Plata OCS N° 1245/19. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/10PrPHT3VVCCvg9n9NmPWxQ4kB7ULwIbF/view> Co  
nsultado 05 de febrero 2024

UNMdP (2019) Ordenanza de consejo Superior N°1245/19

UNMdP (2019) Ordenanza de consejo Superior N°1555/20

UNMdP (2019) Resolución de Rectorado 1159/19

UNMdP (2019) Resolución de Rectorado 2661/19

UNMdP (2021) Ordenanza de consejo Superior N°1796/21

UNMdP (2022) Resolución de Rectorado N°589/2022

## **Anexo - Casos Utilizados en las Clases Estudiadas**

### **Caso utilizado en la asignatura Psicología Clínica**

Corresponde a un material realizado con fines didácticos por la Lic. Paola Grufi a partir de su propia práctica profesional como psicóloga clínica.

Carolina es una joven de 28 años que realizó tratamiento psicológico en el hospital durante 8 meses. El comienzo de las entrevistas se produce a partir de una consulta por guardia. Llega traída a una evaluación psiquiátrica por su novio que es conocido de la profesional psiquiatra.

Presenciando esta entrevista escucho que Carolina es presentada por su novio al que llamaremos Francisco de la siguiente manera "Carolina es muy callada, no habla, siempre le duele la cabeza" y él piensa que es debido a sus problemas familiares. Carolina acuerda con lo del "dolor de cabeza" pero piensa que es algo orgánico. Al sugerir la psiquiatra tratamiento psicológico dice "yo intenté, pero no tuve una buena experiencia". Sin embargo, accede a concurrir a una entrevista puesto que "vive con dolor de cabeza". Con Francisco están conviviendo hace un año. Casi todos sus días finalizan con un fuerte dolor de cabeza, cuando no tiene problemas digestivos. Ambos síntomas los recuerda desde la infancia. Durante las primeras entrevistas me aclara que a ella le cuesta mucho hablar, pero que a la vez le molesta el silencio. Habla con cierta indiferencia de su dolor de cabeza. Cuenta al principio de la sesión cuántas veces le dolió y en qué momentos. Decido facilitar con mis preguntas el armado de un relato. Asocia que el dolor de cabeza puede tener que ver con situaciones de tensión de su vida laboral "me hago cargo de todo". Cuenta cómo es su vida: llena de ocupaciones. trabajo de 8 horas y la facultad. Los fines de semana visita a su familia o a la de su novio "porque si no vienen los reproches". Los sábados participa de un taller que "le gusta mucho" a pesar de que su novio se pone celoso porque allí ve a su ex pareja a quien llamaré W. Comienza a hablar de la tensión de "no poder despegar del trabajo". Basada en la responsabilidad que asume por la forma de ser de La Directora, a quién califica de incompetente "no está nunca" remarca. A la vez reconoce que nunca puede hacerle un reclamo... "no puede hablar".

Carolina se cría con su madre y su abuela "Qué es la que maneja todo". De su padre sabe muy poco "mi mamá nunca dice nada... Nunca quiso hablar de él". Recuerda que recién a los 21 años se anima a preguntar algo. Me dice "mi mamá se angustió mucho, se puso a llorar". Le

responde "que eran compañeros de trabajo, que él estaba casado y tenía hijos, que cuando se enteró que ella estaba embarazada se fue del trabajo y nunca más lo vio... Años después lo encuentra y él le pregunta por ella". Carolina no se conforma con esto y dice con impotencia "Ella es la única que sabe la verdad". Recuerda que en ese momento consultó un psicólogo que abandona porque le dice "si vos no hablás y me ocultás cosas yo no puedo hacer nada". Comienza a faltar a las entrevistas alegando que "no puede despegar del trabajo". Poco después de esto el dolor de cabeza empieza a aparecer asociado a las sesiones "me doy cuenta que cuando tengo que venir me empieza a doler la cabeza". Hace un chiste en relación a que ahora por lo menos sabe por qué le duele, aunque no lo puede evitar.

### **Caso utilizado en la asignatura Psicología Jurídica**

Corresponde a una reescritura realizada por el Lic. Eduardo Sullivan con fines didácticos, de un caso publicado previamente por Silvia Gomel (1997) en su libro, "Transmisión generacional, familia y subjetividad".

Ana 26 años y César 26 años, eran compañeros de la escuela primaria y se reencuentran a los 19 años. Él refiere en la entrevista que ella era la chica más rara que había conocido, parecía no haber salido nunca a la calle, muy a la antigua y él necesitaba imperiosamente verla todos los días. Para hacerlo decidió abandonar la facultad. El noviazgo duró dos años. Él estaba enloquecido por ella. Finalmente, el casamiento se decide porque Ana queda embarazada.

El núcleo familiar de Ana reúne a la madre, el padre, la abuela y la tía abuela materna. La abuela enviudó al año de nacer su hija a quien crió con la ayuda de su propia madre, la bisabuela de Ana también viuda. Los padres de Ana siempre tuvieron una mala relación de pareja. Ana dice que él no toleraba la presencia de su abuela. "*Hace unos años mi papá enloqueció*". Amenazó a las cuatro mujeres con un martillo y requirió internación psiquiátrica y al momento de la entrevista vivía recluido en una habitación de la casa.

Ana y César se separan y a partir de eso, ella le impide a César ver a su hijo Pedro de dos años porque él es peligroso.

César por sugerencia de sus padres, solicita al Juzgado regular un régimen de visita para poder verlo, pero a la vez cada vez que le hablaba por teléfono suplica volver con ella, y ante cada negativa aumenta su pasión.

Se mantiene una entrevista psicológica en el juzgado con ambos padres.

**César:** Discutí con Ana y le puse las manos en el cuello. Ella se fue a la casa de la madre. Hicieron una denuncia por intento de homicidio, desde ese día estamos separados. Me fui a casa de mis padres y no me deja ver al nene. Siempre estuve loco por ella y sigo. Cada vez que la veo me vuelvo loco y me da ganas de apretármela.

**Ana:** El nene tuvo el año pasado una colitis bastante seria y nunca quedó del todo recuperado, siempre nos está dando sustos porque parece que tiene principio de úlcera.

**César:** (Cansado, abatido) Necesito ayuda para parar la locura familiar que se crea alrededor de los dolores de panza de Pedro. Creo que a veces siente alguna molestia, no dolor, pero también creo que se le pregunta todo el día si le duele la panza. A veces ni sabe qué contestar, empieza a manejarnos.

**Ana:** (Tensa, mira fijamente el piso) Vos no sabés Cesar, porque no estas pero el nene tiene siempre rctorcijoncitos y hay que cuidarlo mucho.

**César:** (Dubitativo) A mí no me parece que siempre tenga que dormir con la madre y en la casa de la abuela. Al jardín, hay que ver si lo mandan: si no hace frío, ni calor, ni viento, ni hay excursiones, ni nada. Además, lo frotan con Espadol cada vez que se ensucia o que un extraño le da un beso. Cuando yo llegaba muerto a la noche él está con todas las pilas, me pongo a jugar y siempre quiere jugar a las piñas, mal, me pega en serio en nariz o en los testículos, la madre cree que se lo tengo que permitir porque a ellas les pega.

**Psicóloga:** ¿Ellas?

**César:** Ana, la madre, la abuela y la tía abuela.

**Ana:** Él siempre está cansado. Cree que le hace un favor al nene jugando con él o entreteniéndolo.

**César:** Otra cosa, esa palabra, “entretenerlo” ...Jamás lo dejan jugar solo un segundo, hacen guardias, turnos para entretenerlo. Además, cuando llegaba a mi casa, tenía una mujer que no me daba bolilla, estaba muy ocupada haciendo la comida del nene o lo que sea pero sobre el nene. Después dormirlo tipo dos de la mañana. Yo a las doce me desmayaba.

**Ana:** Eso sí, él duerme, siempre duerme, no se entera de nada. Por ejemplo, yo la semana pasada creí que me estaba por agarrar una gripecita y llamé al servicio médico, pero como tenía miedo que él no se despertara, tuve que pedirle a mi mamá que viniera a pasar la noche conmigo.

**César:** Tu mamá, tu tía y tu abuela vinieron a cuidarte. ¡¿Yo que iba a hacer?! Les di mate hasta las doce y me acosté.

**Ana:** Yo no duermo bien desde que me casé o desde que nació Pedro, que es lo mismo. Me voy despertando a cada ratito para mirarlo, para controlarlo que esté bien.

**César:** Ana lleva siempre encima un teléfono celular que le regaló la madre, por si pasa algo cuando no está con ella.

1. ¿Qué hipótesis interpretativa surge de este relato?
2. ¿Cuál es la urgencia?
3. ¿Cómo analizaría la situación de la pareja conyugal y la pareja parental?
4. ¿Cuáles pueden ser los objetivos de la intervención psicológica a corto y mediano

### **Caso utilizado en la asignatura Psicología Educacional**

Corresponde a una publicación realizada por la Lic. Y. Curland en Revista El Sigma en el año 2012 a partir de su práctica como Psicóloga Educacional

A reciclar el desecho

Trabajo como psicóloga en el gabinete de una escuela especial privada. Con mi ingreso se inaugura la figura de un psicólogo en el gabinete. Las demandas cotidianas llevaron a pensar en esta incorporación, junto con la de otros profesionales que ahora integramos el equipo de orientación escolar o equipo técnico (terapista ocupacional, asistente social, médico neuropediatra, orientadora pedagógica).

Decidí escribir sobre Emilia por considerar que este recorte nos permitirá pensar que hay algo por hacer cuando todo se cree perdido. ¿Cómo instalar un alumno en el lazo? Me propongo un intento de formalización de la operación que consistió en transformar el desecho en un bien de intercambio. Se tratará de mostrar como el objeto, ubicado en un buen lugar, se transforma en función de causa que abre al deseo y enlaza.

Emilia es una joven de 14 años que asiste desde hace dos años a esta escuela integrando el nivel de la secundaria básica. Tiene un desempeño sobresaliente en las cuestiones pedagógicas que se ve interferido por lo emocional. Es una alumna movедiza, intensa en todo lo que hace.

Trastorno del espectro autista no especificado, trastorno de atención con hiperactividad, dificultades en la interacción social, en la inhibición de sus impulsos, alteraciones en la conducta...esto se lee en su legajo y en su certificado de discapacidad.

El discurso de su familia, el discurso de la escuela (docentes) y el discurso de sus terapeutas coinciden en presentar a Emilia como inquieta, rebelde y desafiante. Entre algunas

frases que utilizan para describirla, se destacan las siguientes: “genera disturbios, altera al grupo, con ella no se puede estar, es agresiva, es difícil trabajar así, no se conecta, **ella es así por su patología...**”.

Esta última frase coagula la capacidad de pregunta, “cuando uno se queda en el plano de la conducta (lo observable), no hay sujeto, hay un arrasamiento subjetivo”.

Al hablar telefónicamente con su terapeuta, para acordar una reunión en la escuela y así conversar sobre Emilia, ella me dice que todo lo que le cuento tiene que ver con “*la patología de Emilia*”, que no son cosas nuevas, y que no comprende muy bien el llamado ya que al ser una “escuela especial”, supone que estas conductas están contempladas. Continúa diciendo que ella la conoce hace cinco años y siempre fue igual, que su mayor dificultad es justamente en lo social, en los vínculos...Para esta terapeuta, ya está todo dicho. No hay enigma.

No es sorprendente que el tratamiento que recibe esta alumna sea un abordaje grupal de habilidades sociales, con objetivos estrictamente conductuales. Asiste a este grupo dos veces por semana, donde recibe además apoyo psicopedagógico. 2 encuentros por semana destinados a la reeducación, interviniendo sobre la dificultad de manera directa sin consideración por las posibilidades subjetivas.

En la escuela, Emilia ocupa el lugar de un desecho, “no la quiero en mi aula”, “se nota que Emilia faltó”, “no sé si es para esta escuela”, “el año que viene, veremos”. Y de alguna manera estas frases fueron creando una etiqueta que se instaló fijándose a su subjetividad de manera inamovible, como una identificación coagulante. Entre sus pares, circula el rechazo, dejándola fuera de cualquier grupo o situación lúdica. Esto alimentó aún más esa etiqueta a la que se agrega el ítem de “no tiene amigos, no puede vincularse con el otro adecuadamente”.

Desde mi rol y junto con otros profesionales del gabinete decidimos actuar, hacer lugar al enigma, darle a Emilia un lugar distinto en la escuela y empezamos por ofrecerle un espacio de escucha, de contención. Al comienzo se implementaba luego de algún desborde (diario) donde su verborragia, quejas, llanto o agresiones verbales la traían de “visita al gabinete”, luego, cuando esas situaciones empezaron a disiparse y a presentarse más espaciadas, tomamos la iniciativa de ir a buscarla antes de finalizar la mañana y la invitábamos al escritorio para conversar, preguntarle, escucharla. Confeccionamos un diario personal, que era guardado en el gabinete, donde ella podía escribir lo que sentía, lo que le molestaba, dibujar, etc. Ya que a veces por su gran exaltación y excitación era difícil seguir el hilo de sus dichos.



De a poco fue apropiándose de este espacio y conocimos a Emilia... escuchamos avatares propios de la adolescencia y otros tantos de su historia singular, de su familia.

Al consultarle qué cree que le pasa o por qué está tan enojada, ella responde “es que estoy loquita, todos lo saben...”. Se ubica en el casillero correspondiente y ya no espera otra cosa de sí misma... **“Esta lógica social- que no hace lugar a la imposibilidad y al límite- deja a cada uno en soledad para encontrar un significado a lo que falla.”**

Descubrimos que es una excelente dibujante de “animé”, talento que no podía mostrar durante los talleres de la tarde, porque su “mal comportamiento” le impedía estar en el aula junto con sus compañeros. Fuimos trabajando con ella acerca de la importancia de adecuarse a las pautas y normas de convivencia y de respetar los límites, construyendo en forma conjunta estrategias que le permitan regular su enfado.

Descubrimos que le interesaba aprender a tejer, entonces fuimos incorporando a los recreos (momentos de gran desborde) revistas de tejido y se fue armando un espacio de clases improvisadas y guiadas por una integrante del gabinete que contaba con algún conocimiento en este “arte”. Se convocó a las alumnas de la Secundaria Básica, y asistieron algunas voluntarias. Emilia participaba con gran entusiasmo. Esto le permitió armar lazo con otros y ocupar un lugar distinto, compartiendo intereses comunes.

Entre sus quejas constantes y mal humor fueron despejándose algunas ideas y proyectos creativos que Emilia contaba para implementar en la escuela, entre ellos el proyecto de “las chicas ambientalistas” donde se proponía como directora asumiendo el rol de “capacitar” a algunas compañeras elegidas por ella, (las mismas chicas del taller de tejido), con el propósito de concientizar al alumnado de la importancia de cuidar el medio ambiente, empezando por la creación de distintos tachos de basura para los desechos. Se les brindó ayuda para tal fin, proporcionándoles material, carteles, insignias con sus nombres para ser reconocidas frente a los demás, etc.

Los alumnos respondieron favorablemente a esta propuesta y fue un proyecto exitoso que derivó en otros de índole “ecológico” que se pusieron en marcha en la escuela.

Poco a poco el “desecho” fue transformándose en un bien de intercambio. El proceso de “reciclado” la instaló en el lazo. **“El resto puede ir al lugar de desecho o funcionar como causa.”**

Esta viñeta cuenta acerca de una intervención realizada, que operó de manera distinta ante una situación de “desborde conductual”: en vez de sancionar, hacer un acta o derivar, se intentó escuchar **más allá** a esta alumna, sosteniéndola en el desamparo en el que se encontraba.

Para concluir, regresemos a la frase de Jean–Paul Sartre. “*Aprendemos a mirar para dejar de percibir los ojos*”. El dilema queda planteado: “o percibimos los ojos, el órgano y no podemos mirar **más allá del desecho**, o miramos a un sujeto y no percibimos los ojos, ni el órgano sino la mirada y la subjetividad que ella nos depara”.

El sujeto no es, es una apuesta, requiere de condiciones para su emergencia. Es el efecto de un llamado, de una apuesta del otro. En la escuela en la que trabajo hay una apuesta al sujeto, a cada historia singular. Nos permitimos un espacio para pensar y repensar nuestra labor tratando de favorecer el bienestar de los alumnos que transitan su escolaridad estimulándolos en la construcción de su proyecto futuro con la mayor autonomía posible.

### **Caso utilizado en la asignatura Psicología Laboral**

Corresponde a un material realizado con fines didácticos por la docente a cargo a partir de su propia práctica profesional como psicóloga laboral.

Julieta tiene 29 años, vive con su pareja desde hace 6 y trabaja en una organización pública hace 8 años, donde comenzó atendiendo al público hasta un año antes de recibirse de contadora, momento en que se le presenta la oportunidad de realizar una pasantía en el área contable, con la posibilidad de quedar en forma permanente si lograba recibirse a fines de ese año, momento en que se producía una baja vegetativa.

Al encontrarse tan cómoda en el sector con el equipo de trabajo, se esfuerza en forma desmesurable para logra el objetivo, durmiendo pocas horas todos estos meses, rindiendo finales sin solicitar la licencia para ello (si bien le correspondían por reglamento no era bien visto en ese sector), sin tener tiempo para reunirse con sus amigas y pareja, ya que cuando contaba con algo de tiempo este era usado para dormir.

Llega la fecha pautada, y al cumplir con los requisitos y haberse incorporado bien dentro del grupo laboral, le otorgan el cargo en forma permanente. Se siente muy realizada de ejercer su profesión en la misma organización donde había comenzado a trabajar desde los 21 años. Su jefe le da la libertad de presentar y llevar a cabo proyectos en relación a la forma de llevar el trabajo, pues este era llevado con sistemas que ya se encontraban obsoletos.

Su jefe al ver su eficiencia, pero teniendo en cuenta el volumen de trabajo que se estaba presentando y la sobrecarga que estaba teniendo Julieta, sumado al hecho de que hacía dos años que no había podido tomarse vacaciones decide incorporar una tercera persona. Se incorpora Florencia, quien no tenía ni pareja ni hijos y se encontraba finalizando una carrera afín. Los tres conforman un excelente equipo de trabajo, y Florencia y Julieta se hacen amigas, ya que ambas se llevaban muy bien y compartían muchas horas trabajando juntas. La jornada laboral era de 7 horas, pero cuando hacían horas extras ésta se extendía a 10/11 horas. Al realizar horarios rotativos, Julieta casi no se veía con sus amigas, y había días en la semana que tampoco se veía con su pareja.

Un año después de la incorporación de Florencia, Julieta es madre por primera vez, habiendo trabajado hasta dos semanas antes del parto, ya que en esa fecha el volumen de trabajo era aún mayor, y ella no quería dejar a su compañera sola.

Tres meses después Julieta se reincorpora. Las cosas han cambiado, a los pocos días de haberse ido se incorporan dos personas más para que realice apoyatura, en ciertas áreas más sencillas pero que llevan tiempo, Florencia (quien aún adeuda su tesis) ha ascendido a un puesto que no existía previamente, y es encargada, siendo su tarea la de coordinar los horarios de la oficina y la de toma de algunas decisiones en ausencia del jefe. La amistad entre ambas se diluye, generándose roces por cuestiones como el horario, ya que Julieta ahora que es mamá no quiere rotar los horarios ni trabajar hasta la una de la madrugada, como lo hacía previamente. Tanto Florencia como su jefe le niegan este pedido argumentando que siempre ha sido así y que si se lo otorgaban perjudicarían al resto. En caso de no estar de acuerdo puede elegir volver a atención al público y allí si le otorgarían un horario fijo.

Pasan los meses y Julieta siente que no encaja, se ha hecho un grupo muy unido que comparte no solo las horas de trabajo sino también salidas por fuera del mismo, sumado a que además de no realizar las horas extras tiene reducción horaria por lactancia. Si bien se ha reducido notablemente su jornada laboral, Julieta no quiere ir a trabajar, no tiene ganas de salir de su casa y le cuesta conectarse afectivamente con su bebé. Su pareja la observa muy deprimida y le recomienda consultar a un profesional. Ha tenido en el trabajo episodios de angustia y confrontamiento con su jefe y Florencia, entendiendo estos últimos que su malestar es producto de su puerperio.

Cuando su bebe tiene tres meses, el pediatra le indica un suplemento de leche de fórmula ya que su producción había decrecido notablemente, infiriendo ella que podría deberse a que no puede conciliar el sueño a pesar de sentir un agotamiento físico extremo.

Si bien siente que no quiere estar más en el sector, volver a la atención al público sería un fracaso en lo personal, y renunciar y comenzar a armar su carrera en forma particular lo ve como un imposible, no se siente capaz, sumado al hecho de lo que implica un empleo del estado en los tiempos que corren y del sueldo que, según ella no sería posible alcanzar en ningún otro ámbito.